
La didactique et l'ouverture à l'interdisciplinarité

Edité par Daria Zaleskaya



Cahiers du CLSL, n° 70, 2026

Unil.

La didactique et l'ouverture à l'interdisciplinarité

Cahiers du CLSL, n° 70, 2026

Ont déjà paru dans cette série (sélection):

- Russie, linguistique et philosophie (2011, n° 29)
Plurilinguismes et construction des savoirs (2011, n° 30)
Langue(s). Langage(s). Histoire(s). (2011, n° 31)
Identités en confrontation dans les médias (2012, n° 32)
Humboldt en Russie (2013, n° 33)
L'analyse des discours de communication publique (2013, n° 34)
L'édification linguistique en URSS : thèmes et mythes (2013, n° 35)
Mélanges offerts en hommage à Remi Jolivet (2013, n° 36)
Histoire de la linguistique générale et slave : sciences et traditions (2013, n° 37)
Ireland and its Contacts/L'Irlande et ses contacts (2013, n° 38)
La linguistique urbaine en Union Soviétique (2014, n° 39)
La linguistique soviétique à la recherche de nouveaux paradigmes (2014, n° 40)
Le niveau méso-interactionnel : lieu d'articulation entre langage et activité (2014, n° 41)
L'expertise dans les discours de la santé. Du cabinet médical aux arènes publiques, (2015, n°42)
L'école phonologique de Leningrad : histoire et modernités, (2015, n°43)
Le malentendu dans tous ses états, (2016, n°44)
Nouvelles technologies et standards méthodologiques en linguistique, (2016, n°45)
Aleksandr Potebnja, langage, pensée, (2016, n°46)
Rozalija Šor (1894-1939) et son environnement académique et culturel, (2016, n°47)
Perspectives on English in Switzerland, (2016, n°48)
Cinquante nuances du temps et de l'espace dans les théories linguistiques, (2016, n°49)
Le palimpseste gotique de Bologne. Etudes philologiques et linguistiques, (2016, n°50)
Les communautés suisses de Crimée et de la mer Noire : Langues et traditions, (2017, n°51)
Historiographie & épistémologie des sciences du langage : du passé vers le présent (2018, n°52)
Linguistique et philosophie du langage, (2018, n°53)
Investigating journalism practices (2018, n°54)
La communication digitale 1 (2018, n°55)
Mélanges offerts en hommage à Marianne Kilani-Schoch (2018, n°56)
Le *Cours de linguistique générale* : réception, diffusion, traduction (2018, n°57)
La médiation des savoirs sur le langage (2019, n°58)
Se mettre en scène en ligne. La communication digitale 2 (2019, n°59)
Hommage à Rudolph Wachter (2019, n°60)
Interlinguistique et espérantologie (2019, n°61)
Méthodes et modèles de l'apprentissage des langues anciennes, vivantes et construites, hier et aujourd'hui (2020, n°62)
Langues agglutinantes (2021, n°63)
Les communautés en ligne (2021, n°64)
Histoire des sciences du langage : approche épistémologique (2021, n°65)
La traduction et son processus didactique (2022, n°66)
De la Théorie des Matrices et des Étymons à la submorphologie motivée (2024, n°67)
Pédagogie des langues, de Memphis à Tokyo (2024, n°68)
Espace, langage, réseaux, science. Mélanges offerts en hommage à François Bavaud (2025, n°69)

Tous les numéros sont accessibles en ligne

www.cahiers-clsl.ch

La didactique et l'ouverture à l'interdisciplinarité

Edité par Daria Zalesskaya

Cahiers du CLSL, n° 70, 2026

Unil.

Les Cahiers du CLSL
(ISSN print 2674-1415)
(ISSN online 2813-0103)
sont une publication du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage
de l'Université de Lausanne (Suisse)

Centre de Linguistique et des Sciences du Langage
Quartier UNIL-Dorigny, Bâtiment Anthropole
CH-1015 Lausanne

Table des matières

Daria ZALESSKAYA

Introduction _____ 6

Olga SMOLNYTSKA

*Articles et traductions choisis de Maksym Rylsky comme exemple
de linguodidactique novatrice: stratégies et procédés de traduction* _____ 11

Daria ZALESSKAYA

*À bas la rime? Jules Legras et les finalités de la traduction poétique:
entre traduction littéraire et traduction didactique* _____ 23

Yuliya MAYILO

*L'utilisation de textes littéraires dans les manuels d'ukrainien destinés
aux francophones et germanophones une perspective historique* _____ 41

Elena SIMONATO & Irina THOMIERES-SHAKHOVSKAYA

*Étudier le russe-langue d'héritage dans les pays francophones:
quel cadre théorique?* _____ 57

Candy CAHUANA-VILLEGAS

*Le shadowing des telenovelas comme technique d'enseignement des variétés
diatopiques dans la classe d'ELE* _____ 73

Abstracts _____ 99

INTRODUCTION

Daria ZALESSKAYA

Université de Lausanne

daria.zalesskaya@unil.ch

La didactique des langues étrangères s'est constituée comme un champ scientifique à part entière tout en se développant, dès ses origines, dans un dialogue constant avec d'autres disciplines. Loin de se limiter à l'application pédagogique de modèles linguistiques, elle s'inscrit dans un espace de réflexion où se croisent la linguistique et les sciences du langage, la sociolinguistique, la traductologie, la psychologie, ainsi que les sciences cognitives et les neurosciences, parmi d'autres domaines des sciences humaines et sociales et des sciences de l'éducation (cf. par exemple Coste 1994; Oursel 2015; Coste & Cavalli 2018; Dabène & Rispaïl 2008; Bourdieu 1982; Durieux 2005; Steiner 1998 [1975]; Gile 2005; Gaonac'h 2005; Mercer & Kostoulas 2018; Tomasello 2003; Ellis 2019). Cette ouverture interdisciplinaire ne relève pas d'un élargissement périphérique du domaine, mais constitue l'un de ses fondements épistémologiques, dans la mesure où l'enseignement et l'apprentissage des langues mobilisent simultanément des dimensions linguistiques, cognitives, sociales, culturelles et institutionnelles.

L'évolution des approches didactiques reflète ainsi les transformations des paradigmes scientifiques et des contextes sociohistoriques. L'enseignement de chaque langue étrangère s'inscrit dans une configuration particulière, façonnée par les traditions pédagogiques locales, les orientations théoriques dominantes, les politiques linguistiques et les représentations sociales des langues et des cultures (Puren 1988; Richards & Rodgers 1986; Zalesskaya 2021). La didactique apparaît dès lors comme une discipline située, sensible à "l'air du temps" et à "l'air du lieu" (Sériot 1999), et constamment nourrie par des apports venus d'autres champs de recherche.

Le présent numéro des Cahiers du CLSL, intitulé *La didactique à l'ouverture de l'interdisciplinarité*, se propose d'explorer ces interactions entre la didactique des langues étrangères et diverses disciplines scientifiques. Les contributions réunies interrogent la manière dont des cadres théoriques, des concepts et des

méthodes issus de domaines variés peuvent éclairer la réflexion didactique et contribuer au renouvellement des pratiques pédagogiques contemporaines.

Le volume s'ouvre avec l'article d'Olga Smolnytska, qui adopte une perspective historique en didactique des langues étrangères à travers l'étude de l'héritage traductologique, scientifique et pédagogique de Maksym Rylsky (1895-1964). En analysant les principes théoriques de la traduction formulés par ce poète et intellectuel ukrainien, ainsi que leur inscription dans un contexte éducatif plus large, l'auteure met en lumière la dimension profondément interdisciplinaire de sa pensée. L'article montre comment l'articulation entre littérature, traductologie, linguistique et pédagogie permet d'envisager l'œuvre de Rylsky comme un modèle de réflexion didactique avant la lettre.

L'article suivant, de Daria Zalesskaya, prolonge cette perspective historique en la reliant explicitement aux enjeux de l'enseignement contemporain. Inscrit à l'interface entre traductologie, poétique et didactique des langues, il examine les principes de traduction poétique formulés par Jules Legras, notamment son rejet de la rime au profit du rythme. L'auteure propose ensuite une réflexion sur l'exploitation didactique de la traduction poétique dans l'enseignement du français langue étrangère à un public ukrainophone. L'article met en évidence la continuité entre des conceptions historiques de la traduction et des pratiques pédagogiques actuelles, soulignant le potentiel de la poésie traduite comme outil d'apprentissage linguistique et interculturel.

Le troisième article, signé Yuliya Mayilo, s'inscrit dans une réflexion sur l'enseignement des langues en recourant à la littérature. L'auteure analyse l'utilisation de textes littéraires dans les manuels d'ukrainien destinés aux apprenants francophones et germanophones, en adoptant une perspective historique. Cette contribution montre comment les œuvres littéraires sont mobilisées à des fins didactiques, et comment leur intégration dans les supports pédagogiques participe à la construction des compétences linguistiques tout en offrant un accès aux contextes culturels de la langue étudiée.

L'article d'Elena Simonato et Irina Thomières-Shakhovskaya introduit ensuite une dimension explicitement sociolinguistique dans la réflexion didactique. En s'appuyant sur le concept de "langue d'héritage", développé dans le champ de la linguistique, les auteures interrogent son appropriation dans la didactique des langues, notamment dans l'enseignement du russe dans les pays francophones. L'étude met en lumière les spécificités des locuteurs patrimoniaux,

leurs trajectoires linguistiques et les défis pédagogiques qu'ils posent, ouvrant ainsi des perspectives méthodologiques nouvelles pour l'analyse des corpus d'apprenants et l'élaboration de dispositifs didactiques adaptés.

Enfin, le volume se clôt avec l'article de Candy Cahuana-Villegas, qui articule sociolinguistique et enseignement de l'espagnol langue étrangère. L'auteure analyse l'utilisation de la technique du shadowing à partir de supports audiovisuels, en particulier les telenovelas, pour sensibiliser les apprenants aux variétés diatopiques de l'espagnol. Cette contribution met en évidence l'intérêt des ressources multimodales pour le développement de la compétence sociolinguistique et interculturelle, tout en soulignant le rôle des attitudes et des représentations linguistiques dans le processus d'apprentissage.

En conclusion, ce recueil invite à découvrir des contributions qui explorent des processus didactiques dans une perspective d'ouverture à l'interdisciplinarité, en articulant disciplines, orientations et temporalités afin de mieux en valoriser les apports respectifs.

Bibliographie

- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris Fayard.
- COSTE, Daniel (1994). *20 ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris Didier, coll. Langues et apprentissage des langues.
- COSTE, Daniel & Marisa CAVALLI (2018). Retour sur un parcours autour de la médiation, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-12 [en ligne] <https://journals.openedition.org/rdlc/2975> (site consulté 15.12.2025).
- DABÈNE, Michel & Marielle RISPAIL (2008). La sociodidactique: naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France, *La Lettre de l'AIRDF*, 42, 10-13.
- DURIEUX, Christine (2005). L'enseignement de la traduction: enjeux et démarches, *Meta*, 50, 1, 36-47.
- ELLIS, Nick C. (2019). Essentials of a Theory of Language Cognition, *The Modern Language Journal*, 103, 39-60.
- GAONAC'H, Daniel (2005). Mémoire de travail et apprentissages scolaires, *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 17(1[81])[81], 47-52.

- GILE, Daniel (2005). *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. Paris Presses universitaires de France.
- MERCER, Sarah & Achilleas KOSTOULAS (2018). *Language Teacher Psychology*. Bristol Multilingual Matters.
- OURSSEL, Élodie (2015). Pérégrinations entre sciences du langage et didactique des langues, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-3 [en-ligne] <http://journals.openedition.org/rdlc/966> (site consulté 15.12.2025).
- PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris C.L.E. International, coll. Didactique des langues étrangères.
- RICHARDS, Jack C. & Theodore S. RODGERS (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÉRIOT, Patrick (1999). *Structure et totalité. Les origines intellectuelles du structuralisme en Europe centrale et orientale*. Paris: Presses universitaires de France.
- STEINER, George (1998 [1975]). *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*. Paris: Éditions Albin Michel.
- TOMASELLO, Michael (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- ZALESSKAYA, Daria (2021). *Les manuels de russe langue étrangère pour francophones dans la période 1917-1991 aspects linguistiques et civilisationnels*. Moscou Indrik Faculté des lettres, Université de Lausanne.

ARTICLES ET TRADUCTIONS CHOISIS DE MAKSYM RYLSKY COMME EXEMPLE DE LINGUODIDACTIQUE NOVATRICE: STRATÉGIES ET PROCÉDÉS DE TRADUCTION

Olga SMOLNYTSKA
Université de Lausanne
Olga.Smolnytska@unil.ch

Résumé

L'article analyse et systématise l'héritage traductologique, scientifique et journalistique de Maksym (Maxime) Rylsky (1895–1964), poète ukrainien, traducteur et figure culturelle majeure. L'étude porte sur les méthodes et techniques novatrices utilisées par ce représentant du néoclassicisme, formé au gymnase de Kyiv, en mettant en lumière sa maîtrise de plusieurs langues ainsi que l'exploitation de cette compétence dans son travail. Les principes théoriques de la traduction formulés par Rylsky sont également examinés. L'étude propose une analyse de ses conceptions en tant que poète, traducteur, scientifique et intellectuel, en les envisageant comme des éléments innovants pour la pédagogie de son époque, l'enseignement de la littérature et des langues, les découvertes linguistiques ainsi que les propositions d'interaction pédagogique.

Mots-clés: traduction, apprentissage, didactique, langue, littérature, néoclassiques, poésie, pédagogie

1. Introduction

Les relations entre traduction, enseignement des langues et didactique de la littérature constituent aujourd'hui un domaine de recherche en plein développement. Les travaux consacrés à l'utilisation de la traduction dans la formation linguistique montrent qu'elle ne peut plus être considérée uniquement comme une pratique philologique, mais également comme un outil de réflexion sur les langues, les cultures et les processus d'apprentissage (Zalesskaya 2022). Dans cette perspective, l'étude des conceptions développées par des traducteurs et théoriciens de la traduction permet d'éclairer l'évolution historique des pratiques didactiques.

Parmi les figures majeures de la culture ukrainienne du XXe siècle, Maksym Rylsky (1895-1964) occupe une place particulière. Principalement connu en Ukraine comme poète et traducteur (Reva 2007; Smolnytska 2020; Čumak 2021; Zinyč 2005, etc.), il fut également critique littéraire, chercheur, enseignant et

acteur important de la vie intellectuelle ukrainienne. Ses nombreux écrits consacrés à la traduction, à la littérature et à l'enseignement témoignent d'une réflexion cohérente sur la formation linguistique, la culture générale et le rôle de la traduction dans le développement des compétences intellectuelles (Reva, 2007; Rylsky, 1987; Rylsky, 1988a; Čumak, 2021).

Sur le plan de la recherche, Maksym Rylsky est pratiquement inconnu du monde universitaire anglophone; tout au plus existe-t-il des faits biographiques ou de brèves notices encyclopédiques à son sujet. Les recherches consacrées à Rylsky mettent principalement l'accent sur son œuvre poétique, son activité de traducteur ou son apport à la culture ukrainienne (Reva 2007; Čumak 2021; Smolnytska 2017, 2019, 2020). Les activités scientifiques et culturelles que l'autrice de cet article a menées au Musée littéraire et commémoratif Maksym Rylsky de Kiev – ont également contribué à faire progresser la recherche et la diffusion d'informations sur ce poète.

En revanche, ses conceptions didactiques ont été beaucoup moins étudiées de manière systématique, ce qui justifie l'orientation retenue dans le présent article. Les réflexions pédagogiques qui traversent ses articles, sa correspondance, ses essais critiques ou encore ses textes consacrés à la traduction demeurent généralement dispersées et sont rarement envisagées comme un ensemble cohérent. Pourtant, ces textes permettent de mettre en évidence une véritable conception de la traduction comme pratique de formation intellectuelle, culturelle et linguistique.

Le présent article propose ainsi d'examiner les écrits de Rylsky sous l'angle de la linguodidactique, en analysant les liens qu'il établit entre apprentissage des langues, traduction littéraire, culture générale et enseignement de la littérature. L'objectif n'est donc pas d'étudier l'ensemble de sa théorie de la traduction, mais de montrer comment ses réflexions traductologiques s'inscrivent dans une pensée pédagogique plus large et quelles perspectives elles peuvent offrir pour l'histoire de la didactique des langues.

Cette étude s'appuie principalement sur les articles scientifiques, les essais critiques, la correspondance et les textes de réflexion de Rylsky consacrés à la traduction et à l'enseignement. L'analyse vise plus particulièrement à:

1. examiner l'influence de sa formation sur le développement de sa pensée pédagogique;

2. mettre en évidence les principes didactiques qui sous-tendent sa conception de la traduction;
3. analyser les procédés traductologiques qu'il présente comme des instruments de formation linguistique;
4. montrer en quoi ses réflexions contribuent à une compréhension historique des relations entre traduction et didactique des langues.

Les citations en ukrainien sont reproduites dans leur orthographe d'origine. Les soulignements présents dans les citations sont ceux de l'auteur.

2. Aux origines d'une pensée didactique de la traduction

Pour comprendre les conceptions de Maksym Rylsky en matière de traduction et d'enseignement (par exemple, ses réflexions: Rylsky 1988b), il convient d'examiner les principaux éléments de sa formation intellectuelle. Les souvenirs autobiographiques, les essais, les articles critiques et la correspondance montrent que sa réflexion sur la traduction s'est construite progressivement, au croisement de plusieurs expériences: une éducation familiale plurilingue, une formation gymnasiale exigeante, une pratique précoce de la lecture littéraire ainsi qu'une activité ultérieure d'enseignant et de traducteur.

Rylsky reçoit d'abord une éducation à domicile, où l'apprentissage des langues et de la littérature occupe une place centrale (Rylsky 1988e; Reva 2007). Ses souvenirs témoignent d'un contact précoce avec la littérature ukrainienne, mais également avec plusieurs langues étrangères, notamment le polonais et le français. Cette première formation apparaît comme associant lecture, culture littéraire et découverte d'autres traditions culturelles. Rylsky évoque par exemple la lecture, avec son père, de l'adaptation ukrainienne de *Robinson Crusoé* réalisée par Borys Hrinchenko, expérience qu'il présente comme l'une de ses premières rencontres avec la littérature:

C'est son père qui lui donna ses premières leçons de lecture et d'écriture. Celles-ci se déroulaient en ukrainien et à partir de livres ukrainiens. Jusqu'à une époque récente, la famille conservait encore un exemplaire de l'adaptation de *Robinson Crusoé* réalisée par

Hrinchenko¹ que M[aksym] R[ylsky] avait lu autrefois avec son père (Rylsky 1988e, traduit par l'autrice).

C'est mon père qui, le premier, m'apprit à lire et à écrire et – chose étonnante chez nous à cette époque – en ukrainien. Le premier livre que j'ai lu fut Robinson Crusoé, dans l'adaptation de Hrinchenko (Rylsky 1988g, traduit par l'autrice).

Cette première formation est prolongée par les années passées au gymnase privé de Volodymyr Naoumenko à Kyiv (par exemple: Rylsky 1988f). Les textes autobiographiques de Rylsky accordent une place importante aux méthodes pédagogiques de ses enseignants, qu'il décrit comme favorisant la lecture expressive, la discussion collective des textes et le développement de l'autonomie intellectuelle des élèves (Rylsky 1988e). Les exercices de traduction occupent notamment une place essentielle dans cet apprentissage. Rylsky relate par exemple les traductions collectives de textes latins réalisées sous la direction de son professeur, lequel guidait progressivement les élèves vers une solution linguistiquement exacte et stylistiquement satisfaisante (Rylsky 1987)². Cette expérience constitue vraisemblablement l'un des fondements de sa conception ultérieure de la traduction comme processus collaboratif de construction du sens.

Les écrits de Rylsky montrent également que, pour lui, l'apprentissage des langues ne peut être dissocié d'une solide culture générale (Rylsky 1986b, 1986c; Čumak 2021). À plusieurs reprises, il souligne l'importance de la connaissance des traditions antiques, des récits bibliques, de la littérature et des arts pour comprendre pleinement les textes et leurs références culturelles – par exemple:

Je ne sais pas s'il serait possible d'introduire dans l'enseignement secondaire l'étude des mythes de la Grèce antique, de Rome, des peuples d'Orient et d'Occident et des tribus slaves, compte tenu de programmes scolaires déjà extrêmement chargés. Mais je suis convaincu que des ouvrages de vulgarisation, écrits dans un style vivant, devraient être publiés sur ces sujets... (Rylsky 1986a: 395, traduit par l'autrice).

Cette conception dépasse ainsi la maîtrise des seules compétences linguistiques: la traduction devient un exercice d'interprétation mobilisant des savoirs historiques, littéraires et culturels.

Ces différentes expériences permettent de mieux comprendre plusieurs principes qui structurent ensuite l'ensemble de sa réflexion traductologique:

¹ L'adaptation ukrainienne de Robinson Crusoé de Daniel Defoe réalisée par Borys Hrinchenko (1863–1910) – poète, prosateur, traducteur, éditeur, auteur du "Dictionnaire de la langue ukrainienne" et figure culturelle ukrainien.

² On trouve également des informations sur cet enseignant dans l'autobiographie du poète (Rylsky 1988a: 8).

l'importance de la lecture, la place de la culture générale dans l'apprentissage des langues, la traduction comme activité de réflexion linguistique et le rôle du dialogue entre enseignant et apprenants. Les développements qui suivent montreront comment ces principes se retrouvent dans ses écrits théoriques consacrés à la traduction.

3. Les principes traductologiques au service d'une réflexion didactique.

Les textes théoriques de Maksym Rylsky montrent que sa réflexion sur la traduction dépasse largement les seules questions techniques. Les principes qu'il formule concernent certes la pratique traductive, mais ils révèlent également une conception de l'apprentissage fondée sur l'observation linguistique, la sensibilité stylistique et la formation progressive du traducteur. Dans cette perspective, la traduction constitue non seulement un objectif, mais aussi un moyen d'apprentissage.

Les notions d'équilinearité et d'équitythmicité occupent une place importante dans cette réflexion. Rylsky souligne cependant que le respect des caractéristiques formelles du texte original ne peut constituer un principe absolu. À plusieurs reprises, il rappelle que la fidélité à une œuvre ne réside pas uniquement dans la reproduction de sa structure, mais également dans la restitution de son effet esthétique et de sa tonalité. Cette position conduit l'auteur à privilégier une fidélité qu'il qualifie lui-même de "psychologique", c'est-à-dire attentive aux effets produits sur le lecteur autant qu'aux caractéristiques linguistiques du texte (Rylsky 1986b).

Cette conception présente également une portée didactique. Elle invite le traducteur en formation à dépasser une approche exclusivement littérale pour développer une véritable compétence interprétative. La traduction devient ainsi un exercice d'analyse où les choix linguistiques sont constamment mis en relation avec des considérations stylistiques, culturelles et esthétiques.

La même logique apparaît dans les réflexions de Rylsky sur la traduction de Shakespeare (Rylsky 1986c: 278, 1988c, 1988d, 1990). La question de l'équilinearité dans la traduction de Shakespeare faisait notamment l'objet de ses échanges avec Korneï Tchoukovski, dont Rylsky connaissait les travaux sur la

traduction (Rylsky 1988c, 1988d; Tchoukovski 2001). En revenant sur sa propre pratique, Rylsky montre que les contraintes formelles ne peuvent être appliquées mécaniquement et qu'elles doivent être évaluées au regard des particularités de chaque langue (Rylsky 1986c; Smolnytska 2020). Les difficultés liées à la concision de l'anglais, par exemple, conduisent parfois à s'écarter du principe d'équilinearité afin de préserver la cohérence stylistique de l'œuvre (Rylsky 1986c)³. Dans les *Problèmes de la traduction littéraire*, l'auteur s'attardait en détail sur des questions théoriques, associant notamment la théorie à ses propres observations, en prenant le texte "vivant", "de l'intérieur", et en comparant les principes propres à l'anglais et aux langues slaves:

S'il est difficile de respecter l'équilinearité, c'est-à-dire de conserver dans la traduction le même nombre de vers que dans l'original, par exemple lorsque l'on traduit les pentamètres iambiques non rimés de Shakespeare – compte tenu de la brièveté bien connue des mots anglais –, cette équilinearité est plus facile à obtenir dans les traductions d'une langue slave vers une autre, même s'il faut parfois sacrifier certains traits de l'original. Il n'y a pas de traduction sans sacrifices (Rylsky 1986c: 278, traduit par l'autrice).

Les commentaires qu'il consacre à ces choix ne constituent pas seulement une justification de sa pratique de traducteur; ils proposent également une véritable réflexion sur la manière d'apprendre à traduire.

À travers ces différents exemples, Rylsky développe une conception de la traduction fondée sur l'analyse, la justification des choix linguistiques et la réflexion critique. Ces éléments dépassent le cadre de la traductologie proprement dite et rejoignent plusieurs principes aujourd'hui associés à la didactique des langues: l'explicitation des stratégies, le développement de la compétence métalinguistique et la construction progressive de l'autonomie du traducteur (Zalesskaya 2022).

4. Les choix traductifs de Rylsky comme outils de réflexion didactique

Les textes de Rylsky ne présentent pas uniquement des principes généraux de la traduction. Ils montrent également comment ces principes se traduisent dans la pratique à travers l'analyse de difficultés concrètes rencontrées lors du processus

³ Rylsky connaissait les travaux de Tchoukovski consacrés à la traduction de Shakespeare et évoque leurs échanges sur cette question (Rylsky 1988c; Rylsky 1988d; Tchoukovski 2001).

traductif. Cette articulation constante entre réflexion théorique et exemples précis constitue l'un des aspects les plus originaux de son œuvre. Cette lecture didactique ne consiste pas à attribuer rétrospectivement à Rylsky des concepts contemporains, mais à montrer que plusieurs principes formulés dans ses écrits présentent des convergences avec des notions aujourd'hui développées dans la didactique de la traduction.

Les commentaires que Rylsky consacre à ses propres traductions témoignent d'une démarche fondée sur l'explicitation des choix linguistiques. Les difficultés liées au genre grammatical, aux différences lexicales entre langues slaves ou encore aux contraintes stylistiques sont analysées comme des problèmes nécessitant une argumentation plutôt qu'une simple application de règles. La traduction apparaît ainsi comme une activité de résolution de problèmes linguistiques.

L'exemple bien connu de la traduction du mot russe *луна* dans *Eugène Onéguine* illustre particulièrement cette démarche. Confronté à une différence de genre grammatical entre le russe et l'ukrainien, Rylsky explique les raisons qui l'ont conduit à remplacer l'image de la lune par celle de l'étoile. L'intérêt de cet exemple ne réside pas uniquement dans la solution retenue, mais dans la justification détaillée qui l'accompagne. Le traducteur met en évidence les contraintes linguistiques, compare plusieurs possibilités et explicite les critères qui orientent son choix (Rylsky 1986c).

Original (russe)	Traduction exacte (ukrainien)	Traduction exacte (polonais)	Traduction de Rylsky (ukrainien)	Traduction par remplacement (polonais et slovaque)
Luna – féminin	Mysjac – masculin	Księżyc – masculine	Zirka (étoile) – féminin 1. Pluriel – les étoiles 2. "Étoile du matin" 3. Substitution poétisée et inversion ("Par l'étoile matinale")	Luna – féminin

Tableau 1: *Comparaison des traductions*

Cette manière de rendre visibles les raisonnements traductifs présente une dimension didactique importante. Elle invite le lecteur ou le traducteur en formation à analyser les problèmes rencontrés, à envisager plusieurs solutions possibles et à justifier les choix retenus. L'apprentissage de la traduction repose ainsi moins sur l'application de recettes que sur le développement d'une capacité d'analyse et de réflexion critique.

Les études de cas proposées par Rylsky montrent enfin que la traduction constitue un espace privilégié de dialogue entre les langues et les cultures. L'analyse des différences lexicales, grammaticales ou stylistiques devient un moyen de développer une meilleure compréhension du fonctionnement des langues concernées et de renforcer les compétences métalinguistiques du traducteur.

5. La possibilité / (l'im)possibilité de la traduction littéraire.

Maksym Rylsky s'est affirmé comme un innovateur dans la formulation des principes traductologiques, notamment en offrant au récepteur la possibilité de réfléchir à des solutions alternatives. Se positionnant non seulement comme auteur, mais établissant un véritable dialogue avec le lecteur, il associait à ses réflexions une dimension pratique et mettait en garde contre l'illusion d'une traduction "exacte". Dans son article *Tchekhov en ukrainien* (1930), il posait la question: "...qu'est-ce qu'une bonne traduction? une traduction fidèle? une traduction adéquate?" (Rylsky 1986d: 195, traduit par l'autrice), et y répondait à la lumière d'une littérature critique nourrie des articles de ses collègues néoclassiques kyïviens (Mykola Zerov et Oswald Burghardt) ainsi que d'autres sources:

Une traduction "exacte", théoriquement parlant, est une chose désespérée et impossible. Toute œuvre (je parle ici de littérature) ne vit que dans la langue dans laquelle elle a été écrite. Toutes les traductions – même celles que l'on dit "meilleures que l'original" – ne sont que des reflets... (*Ibid.*).

Dans la pratique, pourtant, par la qualité même de ses traductions, Rylsky démontrait que ses versions ukrainiennes n'étaient pas inférieures aux originaux – voire leur étaient équivalentes. Il apparaît également que, d'une part, il valorise l'individualité du traducteur comme une capacité à trouver une issue même dans

des situations complexes (comme dans l'exemple précédemment évoqué de la "lune" et de l'"étoile"), mais d'autre part, il affirme la nécessité de "cacher son propre talent" dans l'interprétation de l'original (*Ibid.*), autrement dit, de ne pas faire écran à la singularité de l'auteur traduit.

Pour développer un style et enrichir la langue – c'est-à-dire pour trouver des équivalents lexicaux adéquats – Rylsky recommandait non seulement l'usage des dictionnaires, mais surtout la lecture constante des classiques dans la langue cible, en l'occurrence l'ukrainien. Il évoque régulièrement les auteurs du XIX^e siècle, dans une affirmation à valeur prescriptive:

Alors, où est la voie du salut, pour parler de manière pathétique? La réponse se trouve dans l'alphabet, ou plutôt dans le *Kobzar*: "étudiez, mes frères...". En effet, nous n'avons pas encore épuisé toutes les richesses verbales que nous ont léguées les générations précédentes, et lire, crayon en main, ne serait-ce que Nechuy-Levytsky, n'est certainement pas une mauvaise chose – c'est même assurément utile. Chez lui, chez Svidnytsky, chez Koulitch [Panteliïmon Koulitch. – *O.S.*], chez Marko Vovtchok, et chez Kvitka [Hryhorii Kvitka-Osnovianenko. – *O.S.*], on trouve bien des tournures et des mots que nous avons peut-être cherchés pendant des heures... (*Ibid.*: 190).

À propos, Rylsky cite parmi ces classiques Marko Vovtchok⁴ (Maria Vilinska-Markovych, plus tard Lobach-Zhuchenko, 1833–1907) et Ivan Nechuy-Levytsky⁵ (né Levytsky, 1838–1918), dont il était le contemporain. Pour lui, il s'agissait donc de classiques encore vivants. La langue ukrainienne – vivante, entendue, intuitive – n'était pas, pour le poète et traducteur, séparée de la littérature écrite: elle en constituait la continuité organique.

6. Conclusion.

L'analyse des écrits de Maksym Rylsky montre que sa réflexion sur la traduction dépasse largement les questions techniques ou stylistiques habituellement associées à la traductologie. Ses articles, sa correspondance et ses essais révèlent une conception cohérente de la traduction comme pratique de formation linguistique, culturelle et intellectuelle. La traduction apparaît ainsi non seulement comme un moyen de transmettre des œuvres littéraires, mais également

⁴ Romancière et traductrice, innovateur en tant que styliste de la prose ukrainienne, elle écrivait en ukrainien, en russe et en français. Elle fut la première à traduire l'œuvre complète de Jules Verne en russe, avec l'autorisation officielle de l'auteur.

⁵ Classique de la prose ukrainienne, ethnographe et linguiste, il a principalement écrit sur le monde rural ukrainien et publié des travaux consacrés à la mythologie ukrainienne.

comme un instrument privilégié de développement des compétences d'analyse, d'interprétation et de réflexion critique.

L'étude met également en évidence que plusieurs principes formulés par Rylsky présentent une portée didactique. L'importance accordée à la culture générale, à la lecture des classiques, à la maîtrise des langues sources, à l'explicitation des choix traductifs ou encore au travail collaboratif témoigne d'une conception de l'apprentissage dans laquelle la traduction constitue un véritable outil de formation. Les exemples analysés montrent que, pour Rylsky, apprendre à traduire ne consiste pas uniquement à appliquer des règles linguistiques, mais à développer une compétence interprétative fondée sur l'observation, la comparaison et la justification des choix effectués.

Cette lecture permet ainsi de dépasser l'image de Rylsky comme simple poète ou traducteur pour mettre en lumière une dimension moins étudiée de son œuvre: sa réflexion sur les liens entre traduction, enseignement et formation intellectuelle. Sans constituer une théorie didactique au sens contemporain du terme, ses écrits proposent néanmoins plusieurs principes qui trouvent encore aujourd'hui un écho dans les recherches consacrées à la didactique de la traduction et à l'enseignement des langues.

L'étude ouvre ainsi plusieurs perspectives de recherche. Il serait notamment intéressant de comparer les conceptions de Rylsky avec celles d'autres traducteurs et pédagogues de son époque, ou encore d'examiner la place de ses idées dans l'évolution des traditions d'enseignement des langues en Ukraine. De telles recherches permettraient de mieux situer sa contribution dans l'histoire de la didactique des langues et de la traduction.

Bibliographie

- ČUMAK, Tetjana (2021). Humanistyčnyj dyskurs duxovnyx vymiriv poeziï Maksyma Ryl's'koho [Le discours humaniste des dimensions spirituelles de la poésie de Maksym Rylsky]. *Naukovi praci Kam'janec'-Podil's'koho nacional'noho universytetu imeni Ivana Ohienka. Filolohični nauky*, n° 54, 158-164.
- REVA, Larysa (2007). Maksym Ryl's'kyj – doslidnyk bezcinnoï i netlinnožyvoï spadščyny zarubižnoï literatury [Maksym Rylsky: chercheur de l'inestimable et impérissable patrimoine de la littérature étrangère]. *Slovo i čas*, 11, 17-24.

- RYLSKY, Maksym (1986a). *Un livre nécessaire à la jeunesse (Lettre à la rédaction)*. In: RYLSKY, Maksym. *Œuvres complètes: en 20 volumes*. Vol. 14. *Articles de critique littéraire*. Kyiv: Naukova Dumka, 394-395.
- RYLSKY, Maksym (1986b). *Traductions et traducteurs*. In: *Ibid.* Vol. 16. *Folkloristique, théorie de la traduction, linguistique*. Kyiv: Naukova Dumka, 228-229.
- RYLSKY, Maksym (1986c). *Problèmes de la traduction littéraire*. In: *Ibid.* Vol. 16. *Folkloristique, théorie de la traduction, linguistique*. Kyiv: Naukova Dumka, 269-270, 275-276, 278.
- RYLSKY, Maksym (1986d). *Tshekhov en ukrainien*. In: *Ibid.*, Vol.16,1 90, 195.
- RYLSKY, Maksym (1987). *Sur l'enseignement de la littérature*. In: *Ibid.* Vol. 17. *Publicistique (1935-1952)*. Kyiv: Naukova Dumka, 196-197.
- RYLSKY, Maksym (1988a). *Autobiographie*. In: *Ibid.* Vol. 19. *Documents autobiographiques. Carnets. Lettres (1907-1956)*. Kyiv: Naukova Dumka, 7-8.
- RYLSKY, Maksym (1988b). *Pauvre petit Andriy!* In: *Ibid.* Vol. 18. *Publicistique (1953-1964)*. Kyiv: Naukova Dumka, 490.
- RYLSKY, Maksym (1988c). *À K. I. Tchoukovski. 1er avril 1941*. Kyiv. In: *Ibid.* Vol. 19. *Documents autobiographiques. Carnets. Lettres (1907-1956)*. Kyiv: Naukova Dumka, 190.
- RYLSKY, Maksym (1988d). *À K. I. Tchoukovski. 1er mai 1941. Gagra*. In: *Ibid.* Vol. 19. *Documents autobiographiques. Carnets. Lettres (1907-1956)*. Kyiv: Naukova Dumka, 191.
- RYLSKY, Maksym (1988e). *Souvenirs*. In: *Ibid.* Vol. 19. *Documents autobiographiques. Carnets. Lettres (1907-1956)*. Kyiv: Naukova Dumka, 38, 43.
- RYLSKY, Maksym (1988f). *La clef du trésor le plus précieux*. In: *Ibid.* Vol. 18. *Publicistique (1953-1964)*. Kyiv: Naukova Dumka, 500.
- RYLSKY, Maksym (1988g). *Du passé. Iz davnix lym*. *Ibid.* Vol. 19. Kyiv: Naukova Dumka, 458.
- RYLSKY, Maksym (1990). *À O. M. Finkel. 11 avril 1960*. Kyiv. In: *Ibid.* Vol. 20. *Lettres (1957-1964)*. Kyiv: Naukova Dumka, 121.
- SMOLNYTSKA, Olga (2017). "Le Roi des aulnes" de J.-W. Goethe et la source scandinave de la ballade dans les traductions ukrainiennes: continuité néoclassique (Maksym Rylsky – Ihor Katchourovsky – nouvelle génération), *Le Jeune Chercheur*, 8 (48), 144-151.

- SMOLNYTSKA, Olga (2019). Le romantisme comme précurseur du néoclassicisme: la ballade de Goethe "Le Roi des aulnes" dans l'original et dans les traductions de Sir Walter Scott et de Maksym Rylsky, *Cahiers scientifiques de l'Université nationale V. I. Vernadsky de Tauride. Série: Philologie. Communications sociales*, vol. 30(69), n° 5, *Recueil akhmatovien ukrainien*, numéro spécial 2(14). Kyiv: Éditions Helvetyka, 85-89.
- SMOLNYTSKA, Olga (2020). Le 121e sonnet de Shakespeare dans les traductions de Maksym Rylsky et des générations suivantes de l'intelligentsia créatrice ukrainienne: analyse comparative des transformations traductives. In: *Études philologiques et pédagogiques: Actes de la conférence scientifique et pratique internationale en ligne "Études philologiques et pédagogiques dans la science nationale et étrangère du XXIe siècle"*. Kyiv: PP AVIAZ, 58-62.
- TCHOUKOVSKI, Korneï (2001). *L'Art sublime*. In: TCHOUKOVSKI, Korneï. *Œuvres complètes: en 15 volumes*. Vol. 3. *L'Art sublime; Extraits des carnets anglo-américains* / éd. et comm. par E. Tchoukovskaïa. Moscou: Terra - Club du Livre.
- ZINYC, Volodymir (2005). Maksym Ryl's'kyj jak naukovyj nastavnyk i orhanizator ukraïns'koï filolohičnoï nauky [Maksym Rylsky comme directeur scientifique et organisateur de la recherche philologique ukrainienne]. *Ukraïns'ka biohrafistyka*, n° 2, 236-242.
- ZALESSKAYA, Daria (éd.) (2022). La traduction et son processus didactique. *Cahiers CLSL* n° 66. Lausanne: Université de Lausanne.

À BAS LA RIME? JULES LEGRAS ET LES FINALITES DE LA TRADUCTION POETIQUE: ENTRE TRADUCTION LITTERAIRE ET TRADUCTION DIDACTIQUE

Daria ZALESSKAYA

Université de Lausanne

daria.zalesskaya@unil.ch

Résumé

Cet article s'intéresse aux critères d'évaluation de la traduction poétique à partir de l'analyse des réflexions de Jules Legras et d'une pratique de traduction menée dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. Il montre que les choix traductifs ne peuvent être appréciés indépendamment de la finalité poursuivie. L'analyse des Réflexions sur l'art de traduire (Legras, 1939) met en évidence une conception de la traduction poétique orientée vers une finalité essentiellement littéraire, où la priorité est accordée au rythme, à l'organisation intonative et à la restitution de l'effet poétique, au détriment de la rime. Cette approche est ensuite confrontée à des traductions de poèmes ukrainiens réalisées à des fins didactiques auprès d'apprenants ukrainophones. Dans ce contexte, le maintien de la rime répond à des objectifs spécifiques, tels que la mémorisation, le développement de la conscience phonologique, l'observation de phénomènes grammaticaux et lexicaux, ainsi que le maintien de la motivation des apprenants. L'étude montre ainsi que des stratégies traductives apparemment opposées peuvent être également pertinentes dès lors qu'elles répondent à des finalités différentes. Les critères d'évaluation d'une traduction poétique apparaissent ainsi étroitement liés aux objectifs de la traduction et au public auquel elle s'adresse..

Mots-clés: traduction poétique, Jules Legras, rime vs rythme, FLE, ukrainien, didactique, interculturalité, poésie, enseignement du français

1. Introduction

La didactique de la traduction possède une histoire riche et constitue aujourd'hui un domaine important de l'enseignement des langues. De nombreuses écoles, approches et conceptions de la traduction coexistent, donnant lieu à des débats tant sur les principes méthodologiques que sur les critères permettant d'évaluer une traduction. La traduction des textes poétiques occupe, à cet égard, une place particulière. Les positions sur la manière de traduire la poésie sont nombreuses, allant de l'idée qu'un poème est, par nature, intraduisible à celle selon laquelle une traduction réussie doit préserver à la fois la rime et le rythme de l'original (Lombez 2020; Backès 1997; Ellrodt 2006, entre autres).

Le processus de traduction d'une œuvre est en soi un acte créatif, mais il repose également sur des choix méthodologiques. Or, il n'existe ni une seule manière de traduire un texte poétique, ni un critère unique permettant d'apprécier la qualité d'une traduction. Les décisions du traducteur dépendent des objectifs poursuivis: une traduction à finalité littéraire n'obéit pas nécessairement aux mêmes principes qu'une traduction destinée à servir de support à l'enseignement d'une langue étrangère. Dès lors, les critères d'une "bonne traduction" varient en fonction de la finalité de l'activité traductive.

C'est précisément cette question que cet article se propose d'examiner. À partir des réflexions de Jules Legras sur la traduction poétique et d'une pratique de traduction menée dans un contexte d'enseignement du français langue étrangère, il montre que des stratégies traductives apparemment opposées – notamment en ce qui concerne le recours à la rime – peuvent se révéler également pertinentes dès lors qu'elles répondent à des finalités différentes. Il ne s'agit donc pas d'opposer deux conceptions de la traduction, mais de montrer que les choix traductifs doivent être compris à la lumière des objectifs auxquels ils répondent.

Dans cette perspective, l'article met en regard deux démarches fondées sur des finalités distinctes. La première partie est consacrée à l'analyse de la réflexion de Jules Legras sur la traduction poétique. Cette partie prolonge une étude antérieure consacrée à ses *Réflexions sur l'art de traduire* (Zalesskaya 2022), mais se concentre ici plus particulièrement sur les principes qu'il développe pour la traduction des poèmes, en particulier la primauté du rythme sur la rime. La seconde partie s'appuie sur une pratique de traduction de poèmes ukrainiens réalisée dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère auprès d'apprenants ukrainophones entre 2022 et 2024. Elle montre comment des choix traductifs différents, notamment le maintien de la rime, peuvent répondre à des objectifs spécifiquement didactiques, tels que la mémorisation, le développement de la conscience phonologique, l'observation de phénomènes grammaticaux ou encore le maintien de la motivation des apprenants.

La confrontation de ces deux démarches permet ainsi de montrer que la pertinence d'une stratégie de traduction ne peut être évaluée indépendamment de sa finalité. Loin de constituer une contradiction, les approches proposées par Jules Legras et celles mises en œuvre dans un contexte didactique apparaissent comme deux réponses cohérentes à des objectifs différents.

2. Jules Legras et la traduction poétique à visée littéraire: la primauté du rythme sur la rime

Jules Legras (1867-1939) était un ethnologue, linguiste et enseignant français étroitement associé à la langue et à la culture russes (Chabot 1940: 65). Il a passé de nombreuses années en Russie dans le cadre de diverses missions militaires, a écrit de nombreux ouvrages sur la Russie et a été professeur de russe. Il a écrit deux manuels de russe, *Précis de la grammaire russe* (1922, 1934) et *Réflexions sur l'art de traduire* (1939)¹, dont la dernière partie est dédiée à la traduction des vers.

Legras formule ainsi les règles de base de la traduction dans les chapitres: "Traduire", "Connaître une langue", "La belle infidèle" et "Quelques dangers" (Legras 1939: 13-26). Voici un bref résumé de ces postulats: la traduction est présentée comme une activité qui allie la démarche scientifique et le sens artistique. La traduction, selon lui, n'est pas un remplacement mécanique des mots d'une langue par les mots d'une autre, mais un processus de "transconduire" (terme inventé par Legras lui-même) un texte – le faire passer d'un système linguistique et culturel à un autre tout en préservant son mouvement interne et son expressivité (*Ibid.*: 13). Dans ce processus, le traducteur agit comme un guide qui "veille au choix du chemin" (*Ibid.*) et assure la transmission holistique du sens, de l'intonation et du rythme de l'original. Une telle tâche exige une connaissance approfondie des deux systèmes linguistiques, ainsi qu'une conscience des contextes culturels, sociaux et historiques associés aux langues source et cible (Zalesskaya 2022: 31).

Legras accorde une importance particulière à l'analyse préalable du texte, qu'il considère comme une étape indispensable de toute traduction. Il introduit la distinction entre la "forme intérieure" d'un texte (contenu et ordre d'expression des idées) et sa "forme extérieure" (vocabulaire, syntaxe, stylistique, contexte historique). Ce n'est qu'en tenant compte de tous ces niveaux qu'il est possible de produire une traduction à la fois fidèle et vivante. Rejetant aussi bien la traduction littérale que l'excès de liberté, Legras privilégie la sélection délibérée d'équivalents fonctionnels capables de transmettre les caractéristiques de l'original. Ainsi, la traduction apparaît comme un art complexe qui exige non

¹ Les travaux de Jules Legras ont été largement étudiés au début du XXI^{ème} siècle, et aussi de nos jours. Notons, par exemple un recueil entièrement dédié à cet auteur en 2020 (Lamarre & Langois 2020).

seulement des connaissances linguistiques, mais aussi la capacité de recréer l'expressivité et l'individualité du texte source dans une autre langue (Zalesskaya 2022: 23-27).

Dans la section consacrée à la traduction des textes poétiques, Jules Legras défend une position cohérente selon laquelle la traduction de la poésie ne peut être réduite au transfert mécanique de la rime et de la forme. Il affirme que la traduction de la poésie requiert une approche différente de celle de la prose et souligne la nécessité d'un traitement particulier du rythme poétique, de la sonorité et de la structure artistique:

Nous voudrions dire maintenant quelques mots de la traduction des vers, laquelle nous semble exiger, outre les mêmes précautions, certaines dispositions supplémentaires s'ajoutant à celles des œuvres en prose (Legras 1939: 115).

L'une des idées maîtresses de Legras est que la rime n'est pas l'essence du vers français (*Ibid.*). Contrairement à la croyance populaire, elle n'est pas une condition *sine qua non* de la poésie. D'ailleurs, Legras considère l'usage de la rime comme un quasi-délit, et il en demande l'abandon à plusieurs reprises, voire le "bannissement":

Pour la rime, c'est autre chose. Ceux qui veulent y voir un des éléments obligés du vers français n'ont pas d'oreille [...]. La rime n'est qu'un ornement [...].

La croyance à la rime est une superstition [...]. Nous dirons donc: non seulement ne cherchez pas à rimer vos traductions en vers, mais même effacez les rimes qui d'aventure auraient pu se glisser sous votre plume: elles vous gêneraient et feraient tache [...].

Nous estimons donc avant tout que la traduction doit bannir les rimes (*Ibid.*: 115-116).

Un autre argument contre la rime est le fait que, selon Legras, un tel traducteur essaie de rivaliser avec l'original, et ne produit finalement son œuvre que sur la base de l'original:

On peut également invoquer ici un autre argument: en rimant votre traduction, vous prétendez lutter contre le poète étranger: ou, en ne rimant pas, vous donnez l'impression du transmetteur modeste qui tient à rendre avant tout fidèlement le sens et non l'ornement extérieur: vous devenez un collaborateur au lieu d'être un concurrent du poète étranger (*Ibid.*: 116).

Au lieu de reproduire les caractéristiques formelles du poème original, Legras invite le traducteur à s'appuyer sur les principes qui, selon lui, structurent le vers français, en accordant la primauté au rythme plutôt qu'à la rime. Il souligne que la base de l'expression poétique en français n'est pas tant la rime que l'accentuation de l'expression et de la structure rythmique (*Ibid.*: 115). Plus tard, il développe

cette thèse en ajoutant "l'usage plus ou moins poussé du langage poétique, par exemple des inversions" (*Ibid.*: 116).

Mais le rythme reste toujours la pièce maîtresse pour Legras. Il privilège ainsi les trois rythmes poétiques français de base – alexandrin, vers de dix pieds et vers à huit pieds (*Ibid.*: 117) – qu'il convient d'utiliser pour traduire les poèmes. L'auteur rappelle également les principales caractéristiques de ces trois rythmes avec des coupures principales: "6+6 ou 3+3+3 avec deux accents d'expression dans le chiffre 6, et un seul dans chacun des chiffres 3, pour l'alexandrin: 4+6 ou 5+5 où 5+5" (*Ibid.*) – cette dernière correspondant "à un balancement lorsqu'elle est employée exclusivement" pour le vers à dix pieds et "deux sortes de coupures, selon que le vers s'allonge ou se raccourcit" pour le vers à huit pieds (*Ibid.*).

L'auteur insiste sur le fait que le traducteur ne peut pas mélanger librement les strophes comme le font les poètes francophones. Puisque le traducteur n'utilise pas la rime, il est obligé de s'en tenir à "un rythme rigoureusement unitaire" (*Ibid.*) et c'est ce qui permettra d'obtenir "invinciblement à l'auditeur ou au lecteur la sensation de vers" (*Ibid.*).

La tâche du traducteur n'est donc pas de rivaliser avec l'auteur original ou de contribuer à ses propres ambitions artistiques, mais de servir de médiateur qui préserve le ton, le rythme et les caractéristiques expressives de la source originale. L'auteur note qu'une traduction de poésie perd un grand pourcentage de ce qui est présent dans l'original et que même la meilleure traduction ne peut compenser cette perte, la traduction restant toujours un faible reflet de l'original:

Il nous faut en outre avouer que la traduction des vers n'est jamais, après tout, qu'une traduction. Nous voulons dire qu'il s'y perd un pourcentage considérable de ce que l'original possédait. Sans doute, la prudence que nous conseillons de se garder de la rime évite au vers traduit la suprême platitude, mais même le vers très bien rythmé, très près de l'original qu'il traduit, n'en est jamais qu'un pâle reflet (*Ibid.*: 119).

Cette réflexion conduit également Legras à prendre en compte les différences linguistiques et culturelles entre les langues source et cible, qu'il considère comme déterminantes pour les choix traductifs. Par exemple, les langues slaves, dont le russe, ont une plus grande densité d'expression que le français (*Ibid.*: 118). Cela signifie que la traduction peut nécessiter l'utilisation de vers plus longs afin de conserver tous les éléments sémantiques et expressifs de l'original. Cependant, même dans ce cas, la priorité ne doit pas être donnée à l'équivalence quantitative, mais à la sonorité qualitative et à l'intégrité de l'énoncé (*Ibid.*).

Pour illustrer ses propos, Legras donne l'exemple de la traduction par Mikhaïl Lermontov du poème de Johann Wolfgang von Goethe "Über allen Gipfeln ist Ruh" (*Ibid.*: 120). Il souligne que cet exemple est très souvent utilisé pour illustrer une traduction parfaite. Et Legras lui-même note que "On verra du moins que le poète russe a recréé l'image qu'avait présentée Goethe, tout en aboutissant au même vers final" (*Ibid.*: 119). Ainsi, Legras utilise cet exemple pour montrer que même si l'exactitude littérale est abandonnée, la traduction peut être réussie, pour autant que le traducteur parvienne à recréer le paysage émotionnel et intonatif de l'original. Cependant, il s'agit plutôt d'une exception à la règle – l'auteur critique les traductions "multiples" faites par des traducteurs russophones:

Nous assistons en effet à l'envahissement du marché littéraire français par des traducteurs étrangers surtout des Russes et, avant tout, des Juifs russes, dont, un grand nombre ont une audace et un sentiment exacerbé de la valeur qu'ils s'attribuent: ils en imposent, par malheur, à certains de nos compatriotes peu au courant (*Ibid.*: 121).

Il donne deux exemples, la traduction de Madame G. et celle de M. A., qu'il qualifie d'"essais malheureux" (*Ibid.*: 121) et il compare la traduction du poème de Lermontov "Je vais seul sur la route" de Madame G avec la sienne:

Traduction de Madame G.	Traduction de Legras	Original cité par Legras
Seul je m'engage sur la route, Dans le brouillard le chemin, Calme nuit, c'est Dieu que le désert écoute. Deux étoiles parlent dans la nuit.	Je m'en vais tout seul sur la route: Le silex du chemin scintille dans la brume: L'étoile tout là-haut converse avec l'étoile La nuit est calme et le désert écoute Dieu	Выхожу один я на дорогу, Сквозь тумань кремнистый путь блестить; Ночь тиха, пустыня внемлетъ Богу, И звезда съ звездой говоритъ

Tableau 1. Traductions de Madame G. et de Legras (*Ibid.*: 121-122)

Il critique la traduction de Madame G. pour son manque de rythme et ses rimes insignifiantes: "deux vers de huit pieds, un de onze, l'autre de neuf... Puis quel galimatias et quelles rimes banales:" (*Ibid.*: 122). Il poursuit en déplorant la façon dont certains Russes présentent leurs propres poètes. En revanche, il cite sa propre traduction, dans laquelle il abandonne la rime, mais conserve, selon lui, le souffle poétique, le rythme, la structure des strophes et la tonalité, démontrant ainsi que la rime n'est pas synonyme de poétisme (*Ibid.*: 122). Il convient toutefois de relever que Legras inverse les deux derniers vers de la strophe et traduit "кремнистый путь" par "le silex du chemin". Ce choix de traduction ne restitue pas pleinement la richesse sémantique de l'expression russe. À l'époque de

Lermontov, "кремнистый путь" (le chemin parsemé de pierres ou de cailloux) était fréquemment employé dans un sens métaphorique pour désigner la voie du poète, difficile et semée d'épreuves. Dans ce contexte, l'expression peut être comprise aussi bien dans son sens propre que dans son sens métaphorique. Par rapport aux traducteurs qu'il décrit plus haut, Legras utilise des critiques assez dures – par rapport à Madame G. il utilise les expressions suivantes: "elle a trahi Pouchkine et Lermontof²" (*Ibid.*: 121) et "comment la dame qui m'offrait d'acquérir le volume où elle a traduit du Pouchkine et du Lermontof a saccadé les quatre beaux premiers vers" (*Ibid.*: 122). Et voici comment il commente le travail de M. A:

Seulement personne ne lui [*à Monsieur A. – D.Z.*] ayant montré l'erreur que constitue ici l'emploi de la rime, il s'est trouvé en face de difficultés dont il n'a pu sortir qu'en paraphrasant d'une façon tantôt banale, tantôt vulgaire, et toujours inadéquante la phrase classiquement pure de Pouchkine (*Ibid.*).

Ainsi, les réflexions de Jules Legras sur la traduction poétique représentent une tentative de justifier une approche qui donne la priorité à la transmission de l'organisation rythmique et intonative et à l'impact poétique global de l'original. Selon lui, la rime n'est pas une composante nécessaire de la traduction française et peut, si elle est utilisée sans esprit critique, entraîner une perte de précision et de profondeur sémantique. En analysant des exemples choisis, Legras démontre la possibilité de préserver, selon lui, l'expressivité poétique tout en évitant la reproduction littérale des éléments formels de l'original.

La critique de certaines traductions permet d'illustrer les différences méthodologiques dans les approches de la traduction de la poésie. Pour Legras, toute traduction poétique doit tenir compte à la fois des spécificités de la langue cible et des conventions propres à sa tradition poétique. Sa position reflète la recherche d'un équilibre entre l'exactitude du contenu et le respect de la fonction poétique, ce qui permet de considérer son approche comme fondée sur un choix pragmatique, mais artistiquement éclairé, des solutions de traduction.

Cette conception de la traduction s'inscrit dans une démarche dont la finalité est essentiellement littéraire: il s'agit de restituer dans la langue cible les qualités esthétiques et rythmiques de l'œuvre originale. Les choix méthodologiques proposés par Legras trouvent ainsi leur cohérence dans cette finalité littéraire de la traduction. Reste à savoir si ces mêmes principes demeurent pertinents lorsque

² Dans la citation l'orthographe de Legras est conservée.

la traduction poursuit une autre finalité, en particulier dans un contexte d'enseignement des langues étrangères.

3. La traduction poétique à visée didactique: d'autres objectifs, d'autres choix

Les principes de traduction formulés par Jules Legras s'inscrivent dans une démarche à visée essentiellement littéraire, dont l'objectif est de restituer dans la langue cible les qualités esthétiques, rythmiques et expressives de l'œuvre originale. Dans un contexte d'enseignement des langues étrangères, la traduction poursuit toutefois une finalité différente. Elle ne constitue plus seulement un moyen de transmettre une œuvre littéraire, mais devient également un outil d'apprentissage au service du développement des compétences linguistiques et culturelles des apprenants (Jeanneret 2010; Korkut 2007; Špadijer 2022; Mougnot 2018; Kit T. Kilag *et al.* 2023). Ce changement de finalité conduit nécessairement à repenser certains choix traductifs. Des procédés que Legras écarte dans une perspective littéraire, comme le recours à la rime, peuvent ainsi retrouver toute leur pertinence lorsqu'ils répondent à des objectifs spécifiquement didactiques, tels que la mémorisation, le travail de la prononciation, l'observation de phénomènes linguistiques ou encore le maintien de la motivation des apprenants.

Les traductions analysées dans cette étude ont été réalisées entre 2022 et 2024 dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère auprès d'apprenants ukrainophones. Elles s'inscrivent dans une démarche pédagogique visant à exploiter la poésie comme support d'apprentissage linguistique et culturel. Leur objectif n'était donc pas de produire une traduction destinée à la publication littéraire, mais d'élaborer un outil didactique permettant de développer différentes compétences en langue française. Dans cette perspective, les choix traductifs ont été guidés non seulement par des considérations esthétiques, mais également par leur potentiel pédagogique.

Les traductions présentées dans cette étude ont été élaborées selon plusieurs principes complémentaires, directement liés à leur finalité didactique. Il s'agit, d'une part, de préserver autant que possible les qualités esthétiques du poème afin de maintenir le plaisir de la lecture et l'engagement des apprenants et, d'autre part, de mettre cette dimension esthétique au service de l'apprentissage. Les choix

traductifs visent ainsi à favoriser la mémorisation grâce au rythme et à la rime lorsque ceux-ci constituent un appui pédagogique, à rendre plus perceptibles certains phénomènes lexicaux, grammaticaux ou phonétiques du français et à soutenir le développement des compétences linguistiques des apprenants. Dans cette perspective, la fidélité au texte source ne constitue pas une fin en soi: elle est constamment mise en balance avec l'efficacité pédagogique de la traduction.

Cette démarche ne remet pas en cause les principes formulés par Jules Legras; elle les replace dans un cadre de réflexion plus large, où les critères d'évaluation d'une traduction varient selon sa finalité. Ainsi, des procédés écartés dans une traduction à visée littéraire peuvent pleinement se justifier dans une traduction à visée didactique lorsqu'ils contribuent aux objectifs d'apprentissage. Les exemples qui suivent illustrent cette adaptation des choix traductifs à différents objectifs pédagogiques.

3.1 Les apports didactiques de la traduction poétique

Si la traduction poétique est traditionnellement envisagée comme une pratique à visée essentiellement littéraire, plusieurs travaux en didactique des langues montrent qu'elle constitue également un outil particulièrement fécond pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères (Jeanneret 2010; Kit T Kilag et al. 2023; Korkut 2007; Mouginot 2018; Špadijer 2022). Grâce à la richesse de ses dimensions linguistique, esthétique et culturelle, la poésie favorise une approche intégrée de l'apprentissage, dans laquelle les compétences langagières se développent en interaction avec les dimensions cognitive et affective.

Les recherches consacrées à l'utilisation de la poésie en classe de langue mettent en évidence plusieurs apports complémentaires. Anyichie et Butler (2023) soulignent notamment que la poésie favorise l'acquisition du vocabulaire, le développement des compétences linguistiques ainsi qu'une compréhension plus fine des mécanismes de la langue. Le rôle du rythme, de la musicalité et des jeux sonores dans le développement de la conscience phonologique et de la prononciation sont aussi évoqués. D'autres travaux montrent également que la poésie constitue un puissant facteur de motivation, en encourageant la créativité, l'expression personnelle et l'implication des apprenants dans les activités langagières. Norton et De Costa soulignent l'importance de l'identité des apprenants dans l'apprentissage des langues, en mettant en lumière la manière

dont les expériences passées, notamment les pratiques langagières antérieures, influencent l'engagement et la position des apprenants dans les contextes d'apprentissage (Norton & De Costa 2018: 93-94). Dans cette perspective, la poésie ne représente pas seulement un support linguistique: elle favorise également une appropriation plus personnelle de la langue étrangère. Mouginot (2018) parle ainsi d'un véritable "essai de subjectivation", où la lecture, la réenonciation et la traduction poétiques permettent aux apprenants de développer une relation sensible avec la langue étudiée.

Les deux études de cas présentées ci-dessous ne visent pas à proposer des modèles de traduction universellement applicables. Elles ont pour objectif d'illustrer la manière dont une traduction poétique peut être adaptée à une situation pédagogique donnée et répondre simultanément à plusieurs objectifs d'apprentissage. Les analyses portent ainsi sur quatre dimensions complémentaires: la mémorisation, la sensibilisation phonétique, la mise en évidence de phénomènes grammaticaux et lexicaux, ainsi que le maintien de la motivation des apprenants.

Dans cette perspective, l'élaboration de ces traductions repose sur l'articulation entre les caractéristiques poétiques du texte et les objectifs d'apprentissage poursuivis. Il s'agit de préserver, dans la mesure du possible, le rythme et la musicalité du texte source et de maintenir la rime lorsque celle-ci peut constituer un appui à l'apprentissage. Les choix traductifs sont également guidés par leur potentiel d'exploitation didactique : ils doivent permettre de rendre perceptibles certains phénomènes phonétiques, grammaticaux ou lexicaux du français et de favoriser leur mémorisation. La fidélité au texte source est ainsi mise en balance avec la fonction pédagogique de la traduction, certaines adaptations pouvant être retenues lorsqu'elles contribuent aux objectifs d'apprentissage. Ces principes ne constituent pas un modèle général de traduction poétique, mais explicitent les choix ayant guidé l'élaboration des traductions analysées ici.

3.2 La traduction poétique au service de l'enseignement

Afin d'illustrer les principes traductifs et didactiques présentés ci-dessus, nous analysons deux traductions réalisées dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère auprès d'apprenants ukrainophones. Les deux traductions s'inscrivent dans une même finalité didactique et permettent d'observer comment

les principes traductifs présentés ci-dessus peuvent être mobilisés à partir d'œuvres présentant des caractéristiques poétiques et linguistiques différentes³. L'analyse qui suit porte donc sur les principaux choix traductifs ainsi que sur leur exploitation didactique dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère.

Les traductions portent sur deux poèmes particulièrement connus en Ukraine: *Ти знаєш, що ти – людина* ("Tu sais que tu es un être humain", 1962) de Vasyl Symonenko (1935–1963) et *Крила* ("Les ailes", 1958) de Lina Kostenko (née en 1930). Le choix de ces œuvres répond à plusieurs critères. D'une part, leur place dans le patrimoine littéraire ukrainien fait que la plupart des apprenants en connaissent déjà le contenu, ce qui facilite les activités de comparaison entre le texte source et sa traduction française. Le recours à des textes issus de la culture d'origine des apprenants permet en outre de mobiliser leurs connaissances linguistiques antérieures et leurs références culturelles au service de l'acquisition du français.

Cette démarche rejoint les travaux d'Anyichie et Butler (2023), qui montrent que les dispositifs prenant en compte le référentiel culturel des apprenants favorisent leur motivation et leur engagement. Dans la même perspective, Norton et De Costa (2018) soulignent que l'investissement des apprenants dans l'apprentissage d'une langue est étroitement lié à leur identité et à la reconnaissance de leurs expériences linguistiques et culturelles antérieures. L'intégration d'œuvres issues de la langue et de la culture d'origine ne constitue donc pas uniquement un choix de contenu: elle participe à la construction d'un espace d'apprentissage où les apprenants se sentent reconnus et légitimés.

Dans le contexte de cette expérience pédagogique, les réactions des étudiants confirment cette observation. Le fait de découvrir des poèmes ukrainiens traduits en français est perçu comme une valorisation de leur patrimoine culturel. Cette reconnaissance favorise leur engagement dans les activités de traduction, de lecture et d'analyse, tout en renforçant leur intérêt pour la langue française.

L'un des principaux intérêts didactiques de cette approche réside dans la mémorisation. La forme poétique, fondée sur le rythme, la rime et la répétition, facilite la perception, le stockage et la restitution des informations linguistiques.

³ Pour des raisons liées aux droits d'auteur, les traductions ne peuvent être reproduites dans leur intégralité.

Comme le soulignent Kit T. Kilag et al. (2023), les schémas rythmiques des poèmes favorisent la conscience phonologique et permettent une meilleure rétention des structures linguistiques. L'apprentissage d'un texte poétique ne repose ainsi pas uniquement sur la mémorisation mécanique de formes linguistiques, mais sur une organisation prosodique qui soutient durablement la mémoire.

Cette mémorisation est renforcée par le fait que les apprenants connaissent déjà les poèmes dans leur langue maternelle. La compréhension préalable du contenu et de la structure du texte constitue un cadre cognitif facilitant l'appropriation de la traduction française. Les étudiants ne découvrent pas une œuvre nouvelle; ils réinterprètent un texte familier dans une autre langue, en établissant constamment des liens entre les deux systèmes linguistiques. Les travaux de Turnbull et Sweetnam Evans (2017) montrent d'ailleurs que la mobilisation de la langue première favorise certains processus cognitifs qui n'apparaissent pas lorsque celle-ci est entièrement exclue du processus d'apprentissage.

Ainsi, la traduction rimée ne constitue pas uniquement un support de lecture ou un exercice de traduction. Elle devient un outil mnémotechnique qui associe la musicalité du texte, les connaissances culturelles préalables et les acquis linguistiques des apprenants afin de faciliter une mémorisation durable des structures du français.

L'intérêt de la traduction poétique dépasse la seule mémorisation. Grâce à son organisation rythmique et à sa musicalité, elle constitue également un support privilégié pour le développement de la conscience phonologique. Comme le soulignent Kit T. Kilag et al. (2023), les apprenants deviennent progressivement plus sensibles aux sons et aux structures phonétiques de la langue lorsqu'ils travaillent sur des textes poétiques, dont les régularités rythmiques facilitent la perception et la production des contrastes phonétiques.

Les traductions présentées ici ont été largement exploitées dans l'enseignement de la phonétique du français. Cette dimension revêt une importance particulière auprès d'un public ukrainophone, dont le système phonétique diffère sensiblement de celui du français, tant par l'inventaire vocalique que par les caractéristiques prosodiques. Certaines voyelles françaises sont absentes de l'ukrainien, tandis que les schémas intonatifs propres aux deux langues peuvent conduire à des difficultés d'interprétation et de production.

Au cours des séances, les poèmes servaient de support à des activités de repérage des sons étudiés, puis à leur réutilisation dans des exercices de lecture et de production orale. Les apprenants étaient ainsi amenés à identifier progressivement les différents phonèmes français dans un contexte authentique avant de les mobiliser dans leur propre discours. L'intégration des phénomènes phonétiques dans un texte connu et porteur de sens favorise une appropriation plus consciente et plus durable de la prononciation du français.

Dans cette perspective, la traduction poétique, en particulier lorsqu'elle s'attache à respecter à la fois le rime, le rythme et l'exactitude devient un outil de sensibilisation phonétique qui articule perception, mémorisation et production orale dans une même activité pédagogique.

Au-delà de la mémorisation et de la sensibilisation phonétique, la traduction poétique constitue également un support privilégié pour l'observation du fonctionnement de la langue. La comparaison entre le texte ukrainien et sa traduction française conduit les apprenants à identifier des différences grammaticales, lexicales et culturelles qui seraient moins perceptibles dans des exercices décontextualisés.

Les différences syntaxiques apparaissent notamment à travers l'emploi du verbe. En ukrainien, comme en russe, le verbe *бывати* ("être") est généralement absent au présent lorsqu'il remplit la fonction de copule. Les phrases nominales sont ainsi extrêmement fréquentes. En français, au contraire, la présence d'un verbe conjugué constitue la norme. Les traductions permettent donc d'illustrer concrètement cette différence fondamentale entre les deux systèmes linguistiques. Les apprenants sont amenés à observer que les traductions exigent souvent l'introduction du verbe être ou d'un autre prédicat afin de produire un énoncé grammaticalement acceptable en français. De la même manière, elles offrent un contexte naturel pour travailler des structures telles que l'expression impersonnelle *il faut*, dont l'équivalent ukrainien (*треба*) repose sur une organisation syntaxique différente.

La traduction constitue également un support pertinent pour l'étude de catégories grammaticales absentes de la langue maternelle des apprenants. Ainsi, l'introduction du subjonctif, qui n'existe ni en ukrainien ni en russe, peut être facilitée par l'analyse de certaines formulations poétiques où son emploi apparaît motivé par les contraintes sémantiques et stylistiques du texte.

Les phénomènes lexicaux offrent eux aussi un terrain particulièrement riche de réflexion. Certains mots ou certaines constructions ne disposent pas d'équivalents directs d'une langue à l'autre et obligent le traducteur à procéder à des adaptations. Le verbe ukrainien *npocnamu*, par exemple, exprime l'idée de manquer un événement parce que l'on s'est réveillé trop tard, mais peut également évoquer la perte d'une occasion faute d'avoir agi à temps. L'absence d'équivalent lexical unique en français conduit les apprenants à réfléchir aux différences de conceptualisation entre les deux langues.

Enfin, les choix traductifs permettent également d'aborder les évolutions des usages linguistiques contemporains. Le mot ukrainien *людина*, qui désigne simplement une personne, pourrait être traduit par *homme* dans son acception générique traditionnelle. Le choix de recourir à des expressions telles que *être humain* ou *personne* illustre cependant l'évolution des pratiques discursives du français contemporain et ouvre une réflexion sur les liens entre traduction, langue et représentations sociales.

Ainsi, la traduction poétique ne se limite pas à transmettre un contenu littéraire. Elle devient un véritable outil de réflexion métalinguistique, permettant d'articuler l'apprentissage de la grammaire, du lexique et des dimensions culturelles dans une activité unique.

3.3 Deux finalités, deux conceptions de la traduction poétique

Les analyses précédentes montrent que les traductions poétiques peuvent constituer un support didactique particulièrement fécond. Loin de se limiter à la transmission d'un contenu littéraire, elles favorisent simultanément la mémorisation, la sensibilisation phonétique, la réflexion grammaticale et l'engagement des apprenants. Ces observations invitent dès lors à replacer les choix traductifs dans une perspective plus générale et à les confronter aux principes défendus par Jules Legras.

La comparaison entre les principes de traduction défendus par Jules Legras et ceux mis en œuvre dans cette expérience pédagogique montre que les différences observées ne relèvent pas d'une opposition entre une "bonne" et une "mauvaise" traduction. Elles s'expliquent avant tout par la finalité poursuivie.

Dans le cas de Jules Legras, la traduction s'adresse avant tout à un lecteur de littérature. Son objectif consiste à restituer la force esthétique du poème en

privilégiant le rythme, la structure et le mouvement du texte original, quitte à renoncer aux rimes lorsque celles-ci risqueraient de compromettre la fidélité poétique. Les choix traductifs sont ainsi déterminés par une finalité essentiellement littéraire.

Les traductions présentées dans cette étude répondent à une logique différente. Elles n'ont pas été conçues pour proposer une nouvelle traduction littéraire des œuvres de Vasyl Symonenko et de Lina Kostenko, mais pour constituer un support d'enseignement du français langue étrangère. Dans cette perspective, la conservation des rimes devient un choix didactique assumé. Elle favorise la mémorisation, soutient le travail phonétique, facilite l'observation de phénomènes grammaticaux et lexicaux et renforce l'engagement des apprenants dans les activités proposées.

Les divergences entre ces deux approches illustrent ainsi le caractère fonctionnel de la traduction. Les critères d'évaluation d'une traduction ne peuvent être dissociés de l'objectif auquel elle répond. Une traduction destinée à une publication littéraire et une traduction conçue comme support pédagogique ne poursuivent pas les mêmes finalités et ne sauraient, par conséquent, être évaluées selon les mêmes critères.

L'exemple de Jules Legras et les traductions analysées dans cette étude montrent ainsi que les choix traductifs prennent pleinement leur sens lorsqu'ils sont envisagés à la lumière de leur fonction. Loin de s'exclure mutuellement, ces deux conceptions de la traduction poétique apparaissent comme complémentaires, chacune répondant à des besoins spécifiques et à des contextes d'utilisation différents.

4. Conclusion

L'analyse de la conception de la traduction poétique développée par Jules Legras met en évidence une approche qui privilégie le rythme, l'intonation et la dynamique interne du texte au détriment de la restitution systématique de la rime. Dans une perspective littéraire, ce choix apparaît pleinement cohérent avec la finalité de la traduction: restituer au lecteur de la langue cible l'effet esthétique et poétique de l'œuvre originale plutôt que sa seule forme extérieure.

Toutefois, cette étude montre également que ces principes ne sauraient être considérés comme universels. La comparaison avec des traductions réalisées dans un contexte d'enseignement du français langue étrangère met en évidence que les choix traductifs varient en fonction de la finalité assignée à la traduction. Lorsque celle-ci devient un support d'apprentissage, la conservation de la rime peut constituer un choix méthodologique pertinent, dans la mesure où elle favorise la mémorisation, la sensibilisation phonétique, l'observation de phénomènes grammaticaux et lexicaux ainsi que l'engagement des apprenants.

La confrontation entre ces deux approches conduit ainsi à dépasser une opposition entre traduction "fidèle" et traduction "adaptée". Les différences observées ne relèvent pas d'une hiérarchie entre les traductions, mais de leurs fonctions respectives. Les critères d'évaluation d'une traduction poétique ne peuvent donc être dissociés des objectifs qu'elle poursuit et du public auquel elle s'adresse.

L'apport de Jules Legras demeure ainsi particulièrement actuel, non parce qu'il proposerait un modèle unique de traduction poétique, mais parce qu'il invite à réfléchir aux principes qui orientent les choix du traducteur. À cet égard, la traduction didactique apparaît non comme une simple adaptation de la traduction littéraire, mais comme une pratique possédant sa propre logique, ses propres objectifs et, par conséquent, ses propres critères d'évaluation. Cette perspective ouvre des pistes de réflexion tant pour la traductologie que pour la didactique des langues étrangères, où la traduction poétique peut être envisagée non seulement comme un objet d'étude, mais aussi comme un outil d'apprentissage.

Bibliographie

- ANYICHIE, Aloysius C. & Deborah L. BUTLER (2023). Examining culturally diverse learners' motivation and engagement processes as situated in the context of a complex task, *Frontiers in Education*, 8 [En ligne] https://www.researchgate.net/publication/368788505_Examining_culturally_diverse_learners'_motivation_and_engagement_processes_as_situated_in_the_context_of_a_complex_task (site consulté le 25.05.2025).
- BACKÈS, Jean-Louis (1997). Poétique de la traduction, *Revue d'histoire littéraire de la France*, Vol.97 (3), 437-444.

- CHABOT, Georges (1940). Jules Legras (1867-1939), *Annales de géographie* T.49/ 277, 65.
- ELLRODT, Robert (2006). Comment traduire la poésie? *Revue de traduction. Palimpsestes*, Hors-série, 65-66.
- JEANNERET, Thérèse (2010). Renouveler et diversifier l'approche de la poésie du côté de la didactique du Français Langue Étrangère: l'ouverture à la Suisse Romande, *11^{ème} rencontre des chercheurs en didactique des littératures*.
- KIT T KILAG, Osias *et al.* (2023). The Pedagogical Potential of Poems: Integrating Poetry in English Language Teaching, *Excellencia* 1 (1), 42-55.
- KORKUT, Ece (2007). L'analyse poétique en classe de FLE, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 179-186.
- LAMARRE, Christine & Sébastien LANGLOIS (2020). *Jules Legras, professeur et grand voyageur. De la Sibérie à la Sorbonne*. Dijon: Editions universitaires de Dijon.
- LEGRAS, Jules (1922, 1934). *Précis de la grammaire russe*. Paris: Impr. de L. Beresniak.
- _____, (1939). *Réflexions sur l'art de traduire*. Paris: Impr. de L. Beresniak.
- LOMBEZ, Christine (2019). Avec qui traduit-on? Les imaginaires de la traduction poétique, *Itinéraires* [En ligne] <http://journals.openedition.org/itineraires/4561> (site consulté le 25.05.2025).
- _____, (2020). Le traducteur de poésie: un "poète parallèle"? Quelques remarques sur la pratique des poètes traducteurs, *Revue des sciences humaines*, 338 (45), 87-98.
- MOUGINOT, Olivier (2018). Deux ateliers du poème pour «essayer dire» en français langue étrangère, *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 179-180 [en ligne] <https://journals.openedition.org/pratiques/5254> (site consulté 25.05.2025).
- NORTON, Bonny & Peter I. DE COSTA (2018). Research tasks on identity in language learning and teaching, *Language Teaching* 51 (1): 90-112.
- ŠPADIJER, Sonja (2022). Traduire la poésie francophone en classe de FLE au niveau universitaire – l'approche interdisciplinaire, *Logos & Littera: Journal of Interdisciplinary Approaches to Text*, 9, 17-50.
- TURNBULL, Blake & Moyra SWEETNAM EVANS (2017). The effects of L1 and L2 group discussions on L2 reading comprehension, *Reading in a Foreign Language* 29 n°1, 133-154.

ZALESSKAYA, Daria (2022). Une page d'histoire à demi oubliée: Jules Legras sur l'art de traduire. Dans: ZALESSKAYA D. (éd.), La traduction et son processus didactique, *Cahiers du CLSL*, n°66, 15-34.

ZIYOTOV, Farrukh (2022). Rhythm and Tone in Poetic Translation, *Central Asian Journal of literature philosophy and culture*, 3, 225-229.

L'UTILISATION DE TEXTES LITTÉRAIRES DANS LES MANUELS D'UKRAINIEN DESTINÉS AUX FRANCOPHONES ET GERMANOPHONES: UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE

Yuliya MAYILO
Université de Lausanne
yuliya.mayilo@unil.ch

Résumé

L'apprentissage d'une langue étrangère s'accompagne généralement de la lecture d'un grand nombre de textes. Les œuvres littéraires peuvent être utilisées non seulement pour renforcer les compétences de compréhension et d'analyse en lecture tout en enrichissant le vocabulaire, mais aussi pour une meilleure appréhension des idées et des contextes culturels de la société dont on apprend la langue. Dans cet article, nous examinerons comment les œuvres de la littérature ukrainienne classique et contemporaine sont utilisées à des fins pédagogiques dans les manuels de langue ukrainienne destinés aux locuteurs natifs du français et de l'allemand. Les manuels sont analysés dans une perspective historique, ce qui nous permet également de retracer l'évolution et les modes d'utilisation des textes littéraires pour l'acquisition de la langue.

Mots-clés: ukrainien langue étrangère, manuel d'ukrainien, littérature ukrainienne

1. Introduction

Dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, l'usage de manuels constitue une pratique largement répandue. Ces manuels, rédigés à différentes époques et par différents auteurs, appliquent une gamme de cadres théoriques et pratiques de l'enseignement des langues. L'apprentissage approfondi d'une langue, quelle qu'elle soit, repose sur l'analyse et la lecture de textes d'exigence, de longueur et de genre variés. La compréhension des textes d'une grande complexité lexicale et interprétative peut poser des difficultés aux apprenants, il est donc essentiel de fournir une démarche méthodologique adaptée pour obtenir les meilleurs résultats d'apprentissage possibles.

L'intégration des œuvres littéraires dans l'enseignement de l'ukrainien a fait l'objet de nombreuses recherches et de publications en didactique. Ces études se sont concentrées à la fois sur des approches méthodologiques générales (Zbyr 2025) et sur l'exploitation d'œuvres littéraires choisies (Jermolenko 2011;

Rybizant 2014) pour l'enseignement de l'ukrainien à des allophones. En fonction du niveau de maîtrise de la langue, différentes méthodes d'utilisation des œuvres sont proposées (Švec' 2011). Les manuels d'ukrainien comme langue étrangère s'adressent à des publics cibles spécifiques, tels que les étudiants étrangers souhaitant étudier en Ukraine, les professionnels de multiples disciplines et les locuteurs natifs de différentes langues qui étudient l'ukrainien en dehors de l'Ukraine. Les enseignants d'ukrainien pour ces différents groupes cibles ont mis en lumière les spécificités de leur expérience d'enseignement dans de nombreuses publications (Romanchuk et al. 2023; Cisar 2014; Jemel'janova 2017).

La place du texte littéraire dans les manuels de langue étrangère fait l'objet de nombreux travaux en didactique des langues. Plusieurs études ont examiné cet objet dans différents contextes nationaux (Chmiel-Bożek 2022; Simović 2019; Abdelouhab 2019). Dans l'espace académique anglophone, un article de synthèse d'Amos Paran (Paran 2008) figure parmi les contributions les plus citées. En didactique du français langue étrangère (FLE), la thèse de doctorat d'Estelle Riquois (Riquois 2009) constitue une des références méthodologiques systématiques à partir d'un corpus de méthodes généralistes, elle a fait des observations portant sur la visibilité des textes, la nature des activités associées et la constitution du canon littéraire proposé aux apprenants.

La présente étude cherche à répondre à la question suivante: comment les textes littéraires sont-ils présents, signalés et exploités dans les manuels d'ukrainien langue étrangère destinés aux francophones et aux germanophones, et comment cet usage a-t-il évolué dans le temps ? En adoptant une perspective diachronique et comparative, nous étudions si le recours aux textes littéraires demeure constant ou présente des variations significatives selon les époques et selon le public linguistique visé.

2. Corpus et méthodologie

Notre corpus se compose de douze manuels d'ukrainien langue étrangère: six destinés à un public francophone et six à un public germanophone, publiés entre 1940 et 2024. Les manuels ont été sélectionnés selon le critère du public visé: il s'agit d'ouvrages destinés aux adultes et aux étudiants, sans orientation disciplinaire spécialisée.

Notre méthodologie s'appuie sur les points d'observation proposés par Riquois (Riquois 2009) pour l'analyse des textes littéraires dans les méthodes de FLE, que nous adaptons au contexte de l'ukrainien langue étrangère. Lorsque des textes littéraires figuraient dans les manuels, leur présence a été relevée, quelle que soit leur forme de présentation. Nous avons consigné trois dimensions

1) le mode de signalisation du texte dans la structure du manuel: intitulé de la rubrique, présence ou absence d'une notice sur l'auteur ou d'une contextualisation littéraire

2) la composition du répertoire d'auteurs

3) la nature des tâches attachées au texte, telles que la traduction, mémorisation, compréhension, exercice grammatical, production personnelle.

Nous distinguons également les textes reproduits des "textes de substitution littéraire", catégorie définie par Riquois pour désigner les éléments qui renvoient à la littérature (mention d'un auteur, citation de titre, reproduction de couverture, portrait de l'auteur) sans que le texte soit effectivement proposé à la lecture.

3. Manuels d'ukrainien pour les francophones

Nous commençons par présenter les manuels destinés aux apprenants francophones, en suivant un ordre chronologique qui permet de mettre en évidence les inflexions successives dans le traitement du texte littéraire. Pour chaque manuel, nous relevons les auteurs représentés, la manière dont les textes littéraires y sont signalés, ainsi que les fonctions pédagogiques que ces textes remplissent.

Lectures ukrainiennes avec grammaire, commentaire et lexique d'Élie Borščak, publié en 1946, est considéré comme le premier manuel d'ukrainien pour les francophones. Son auteur était historien, spécialisé dans les relations franco-ukrainiennes, et traducteur, ce qui explique en grande partie l'importance accordée aux textes littéraires comme vecteurs d'introduction à la culture ukrainienne. Dans la deuxième partie du manuel, Borščak fournit des notices biographiques et cite des extraits de textes d'auteurs ukrainiens tels que Ivan Mazepa (1639–1709), Mytrofan Dovhalevs'kyj¹, Ivan Kotljarevs'kyj (1769–

¹ Les dates de naissance et de décès ne sont pas connues avec certitude.

1838), Jevhen Hrebinka (1812–1848), Taras Ševčenko (1814–1861), Pantelejmon Kuliš (1819–1897), Leonid Hlibov (1827–1893), Marko Vovčok (1833–1907), Stepan Rudans'kyj (1834–1873), Ivan Nečuj-Levyc'kyj (1838–1918), Panas Myrnyj (1849–1920), Ivan Franko (1856–1916), Myxajlo Kocjubyns'kyj (1864–1913), Lesja Ukrajinka (1871–1913), Spyrydon Čerkasenko (1876–1940), Pavlo Tyčyna (1891–1967), Mykola Xvył'ovyj (1893–1933), Andrij Paniv (1899–1937), ainsi que des chansons folkloriques (Borščak 1946, 45-104).

Ces auteurs, pour la plupart, font partie des corpus littéraires prescrits par les programmes scolaires et universitaires ukrainiens contemporains. Borščak inclut des auteurs dont les textes étaient interdits de publication en URSS à l'époque stalinienne pour des raisons politiques, comme Čerkasenko et Xvył'ovyj, ou qui avaient été réprimés, comme Paniv. Il est également significatif de noter le choix d'un poème composé par Ivan Mazepa, hetman cosaque, qui cherchait à affranchir l'État cosaque ukrainien du protectorat moscovite et à restaurer sa souveraineté politique. Le corpus textuel se distingue en outre par son étendue chronologique: le texte le plus ancien remonte au XVII^e siècle. Dans la préface, l'auteur justifie ce choix par la volonté d'illustrer les transformations de la langue ukrainienne à travers les siècles. Il s'agit là d'une démarche singulière au sein de l'ensemble des manuels analysés, qui s'explique en partie par le fait que l'auteur était avant tout historien de formation. Le manuel laisse ainsi apparaître une dimension historique, en complément de ses visées linguistiques. Chaque texte littéraire est accompagné du nom de l'auteur, de ses dates et d'une notice biographique. Le texte est ici un objet à part entière, représentant un auteur, une époque et un genre, et, au moment de la publication, alors que les traductions de l'ukrainien vers le français étaient très peu nombreuses (Čystjak 2021), le manuel servait également d'introduction à la culture et histoire ukrainienne. L'auteur fournit la traduction de nombreux mots après les textes proposés, mais ne propose pas d'exercices spécifiques à l'apprenant.

Si le manuel de Borščak se distingue par une présence textuelle étendue et une mise en valeur de l'héritage littéraire ukrainien, le manuel suivant reconduit partiellement cette approche, tout en amorçant un premier glissement: les textes littéraires y occupent une place significative, mais ne font l'objet d'un traitement méthodologique explicite.

Le manuel d'ukrainien *Parlons ukrainien langue et culture* a été publié près de cinquante ans plus tard par le linguiste et traducteur Viktor Koptilov (Koptilov

1995). Comme le manuel précédent, il contient de nombreuses informations générales sur l'Ukraine, son histoire, sa culture et sa langue. Ces informations comprennent un fragment de l'hymne national ukrainien (*Ibid.*: 126). Ce manuel ne se limitait pas à l'enseignement de la langue ukrainienne mais visait également à familiariser le lecteur francophone avec un pays alors peu connu dans l'espace francophone. Le cinquième chapitre du manuel contient une douma populaire², des poésies et des extraits de textes historiques et littéraires ukrainiens traduits en français, y compris des auteurs Taras Ševčenko (1814–1861), Ivan Franko (1856–1916), Myxajlo Kocjubyns'kyj (1864–1913), Pavlo Tyčyna (1891–1967), Oleksandr Dovženko (1894–1956), Maksym Ryl's'kyj (1895–1964), Mykola Bažan (1904–1983), Lina Kostenko (née en 1930), Vasyl' Stus (1938–1985) (*Ibid.*: 139-73). Parmi les auteurs, outre les classiques mentionnés ci-dessus, figurent également des écrivains reconnus de la seconde moitié du XXe siècle, tels que Kostenko et Stus³. Les extraits sont clairement signalés dans le manuel comme textes littéraires grâce à l'identification systématique des auteurs et à leur contextualisation biographique. La présence d'une notice accompagnant les textes littéraires témoigne d'une volonté de transmission du patrimoine littéraire ukrainien. Cependant, aucun exercice linguistique n'est directement associé aux extraits il n'y a ni questions de compréhension, ni activités de production, ni travail sur le vocabulaire. La littérature y est traitée avant tout comme document culturel, sa dimension linguistique restant secondaire.

Dans le manuel *L'Ukrainien. Cours d'initiation pour francophones*, Oleksii Danylchenko (2001) exploite le texte littéraire comme ressource pour des activités d'apprentissage. Par exemple, l'auteur utilise des poèmes en tant qu'activité dès la première leçon et à travers l'ensemble du manuel (Danylchenko 2001). Les auteurs de ces poésies sont Taras Ševčenko (1814–1861), Lesja Ukrajinka (1871–1913), Oleksandr Oles' (1878–1944), Bohdan-Ihor Antonyč (1909–1937), Lina Kostenko (née en 1930), Mykola Vinhranovs'kyj (1936–2004). Les textes sont

² La douma est un poème épique ou moralisateur datant des XVIe-XVIIe siècles. Les doumas sont récitées par les kobzars qui jouent de la kobza ou de la bandoura, les instruments traditionnels ukrainiens.

³ Au sein de la génération littéraire ukrainienne des années 1960, Lina Kostenko (née en 1930) et Vasyl Stus (1938–1985) se distinguent par l'originalité de leurs apports respectifs à la poésie. Lina Kostenko, figure importante de la poésie ukrainienne contemporaine, fut contrainte au silence éditorial par les autorités soviétiques pendant près de deux décennies. Vasyl' Stus, poète et dissident, fut condamné aux camps de travail soviétiques pour "agitation antisoviétique" et mourut en détention au camp en 1985, laissant une œuvre que la censure soviétique avait maintenue dans le silence et qui ne fut redécouverte par un large public qu'au tournant des années 1990.

regroupés dans une rubrique spécifique intitulée "Lisez la poésie", ce qui leur confère une visibilité explicite dans l'organisation du manuel. Les chansons folkloriques "Tu as dit..." (*Ibid.*: 78), "La lune dans le ciel" (*Ibid.*: 107-8), "Détez les chevaux, les garçons" (*Ibid.*: 121), "Pourquoi n'es-tu pas venu" (*Ibid.*: 182-83) servent de support aux exercices de lecture et d'enrichissement du vocabulaire, ainsi qu'à l'exploration de la culture ukrainienne. Au milieu du livre, l'auteur présente deux courts fragments des récits d'Oleksandr Dovženko (1894–1956) à lire, accompagnés de questions de compréhension et d'expression (*Ibid.*: 182). Les extraits sont sélectionnés afin d'illustrer l'emploi des superlatifs adjectivaux et l'instrumental. Les autres textes du manuel sont conçus à des fins d'apprentissage. L'auteur propose un court extrait de prose d'Oksana Ivanenko (1906–1997) (*Ibid.*: 220) comme exercice de traduction, suivi d'une activité de mémorisation de nouveaux mots et expressions ainsi que de questions portant sur le texte. Le manuel inclut également un poème lyrique de Dmytro Pavlyčko (1929–2023) (*Ibid.*: 226), destiné à la mémorisation. Dans ce manuel, on observe un recours plus large aux textes d'auteurs contemporains, mais qui restent majoritairement issus de l'époque soviétique. Les textes littéraires ne sont plus traités comme un patrimoine à transmettre pour lui-même, mais comme un support pour des activités d'apprentissage ciblées. Cet usage contraste avec celui du manuel précédent.

Le recul de la présence des textes littéraires s'accroît dans le manuel *Grammaire pratique de l'ukrainien manuel de niveau moyen* de Roksolana Myxajlyk (2003), où quelques phrases tirées des œuvres de Lesja Ukrajinka (1871–1913), Arxyp Teslenko (1882–1911) et Vasyl' Symonenko (1935–1963) sont intégrées aux exercices de grammaire. Les textes ne sont pas présentés comme une rubrique autonome, mais sont intégrés directement aux exercices grammaticaux. Les fragments littéraires servent à exemplifier une règle de morphologie ou de syntaxe, ils ne font pas partie d'une rubrique dédiée et ne bénéficient d'aucune mise en contexte.

Apprendre l'ukrainien pour les débutants et faux débutants d'Olga Uhry (2017) est totalement dépourvu d'extraits d'œuvres littéraires, le manuel étant principalement axé sur la communication quotidienne, la compréhension écrite et les fondements grammaticaux.

Barvinok premiers pas en ukrainien, le manuel le plus récent conçu pour les étudiants francophones d'ukrainien a été publié en 2024 et rédigé par Oleh

Chynkarouk, Iryna Dmytrychyn⁴ et Olena Saint-Joanis, des professeurs d'ukrainien de l'Institut national des langues et civilisations orientales de Paris.

Ce manuel a ponctuellement recours à des "textes de substitution littéraire" (Riquois 2009), des mentions d'auteurs ou de titres de leurs œuvres, tandis que les textes eux-mêmes, destinés à l'apprentissage, n'y figurent pas. Le manuel comporte une seule chanson folklorique, "Halja porte de l'eau". Ce choix est significatif: la chanson est présentée comme un élément explicatif du titre du manuel lui-même, la pervenche [barvinok] figurant dans les paroles. Le texte est reproduit intégralement en ukrainien avec une traduction en français (Chinkarouk et al. 2024: 226). L'intitulé du poème "Chanson de la forêt" de Lesja Ukrajinka (1871–1913) est utilisé dans un dialogue en guise d'illustration de l'aspect verbal (*Ibid.*: 157). Taras Ševčenko est présenté comme poète romantique, son poème *Testament* étant cité comme "poème célèbre" sans que le texte ne soit reproduit. Le manuel contient également un court texte en français sur le poète dans la section intitulée "C'est intéressant!" qui à la fin de chaque leçon met en lumière des contenus consacrés à la civilisation ukrainienne, proposés avec une intention explicative et formatrice et accompagnés de supports iconographiques. Ces textes en français fonctionnent comme référents culturels et ne sont pas intégrés comme outils d'apprentissage linguistique. En l'absence de textes littéraires dans le manuel, une consigne a été donnée aux étudiants: ils devaient lire un article consacré à la littérature ukrainienne, mais ce texte n'est pas reproduit dans le manuel.

Ainsi, nous pouvons observer que les premiers manuels d'ukrainien destinés aux francophones intègrent une diversité d'œuvres littéraires, adaptées à une variété d'activités d'apprentissage. En revanche, les manuels publiés au cours des dernières décennies y recourent rarement, voire pas du tout. Ces manuels se caractérisent par l'adaptation des contenus aux besoins et aux objectifs des apprenants et offrent un choix élargi de pratiques pédagogiques dédiées à l'acquisition de la langue.

Il convient dès lors d'examiner si cette dynamique se retrouve dans les manuels destinés aux apprenants germanophones, qui présentent leurs propres particularités.

⁴ Il est notable que l'une des autrices du manuel, Iryna Dmytrychyn, est par ailleurs traductrice de nombreux écrivains ukrainiens en français.

4. Manuels d'ukrainien pour les germanophones

Les grammaires de la langue ukrainienne sont apparues en allemand plus tôt (Mitrofanowicz 1891) qu'en français (Borščak 1946). Il en va de même pour les dictionnaires: alors que les premiers dictionnaires ukrainien-allemand ont été publiés dans la seconde moitié du XIX^e siècle (Partyc'kyj 1867), le premier dictionnaire ukrainien-français n'a été publié qu'en 1955 (Andrijevs'ka et Javors'ka 1955). Les premiers livres d'auto-apprentissage de la langue ukrainienne pour les germanophones datent également du début du XX^e siècle (Krakalia 1915; Simowycz 1915). Cette différence chronologique s'explique, entre autres, par les liens historiques entre les terres ukrainiennes et l'espace germanique: une partie de la Podolie, de la Volhynie, la Galicie à partir de 1772 et la Bucovine à partir de 1775 avaient été intégrées à l'Empire autrichien à la suite des partages de la Pologne (Hrycak 2019: 35), ce qui aurait créé les conditions institutionnelles d'un intérêt linguistique et éditorial plus précoce pour la langue ukrainienne dans l'espace germanophone.

Le manuel *Lehrbuch der ukrainischen Sprache* de Jaroslav-Bohdan Rudnyc'kyj, qui a été publié pour la première fois en 1940 et a connu plusieurs éditions jusqu'en 1992, donne un aperçu de la littérature ukrainienne dans son introduction (Rudnyčkyj 1992, XII-XIV). L'auteur était non seulement un slaviste réputé, mais aussi traducteur littéraire: il a traduit les œuvres de Bohdan-Ihor Antonyč et de Lesja Ukrajinka en anglais, et celles de William Shakespeare en ukrainien. Ce profil d'enseignant-traducteur se reflète dans le recours constant aux textes littéraires comme outil pédagogique. Les extraits sont clairement identifiés dans le manuel par le nom des auteurs et sont intégrés à l'explication des phénomènes linguistiques. Les textes littéraires occupent ainsi une place visible dans l'organisation pédagogique de l'ouvrage. Outre les textes et dialogues conçus à des fins pédagogiques, l'auteur du manuel illustre chaque notion grammaticale par des exemples tirés de poèmes et d'extraits de prose d'écrivains et poètes ukrainiens. Rudnyc'kyj s'appuie notamment sur les textes de Taras Ševčenko (1814–1861), Stepan Rudans'kyj (1834–1873), Panas Myrnyj (1849–1920), Ivan Franko (1856–1916), Myxajlo Kocjubyns'kyj (1864–1913), Lesja Ukrajinka (1871–1913) et Mykola Voronyj (1871–1938), qui servent d'exemples pour expliciter, entre autres, l'usage des aspects perfectif et imperfectif du verbe ainsi que des modes impératif et conditionnel. Comme dans le manuel de Borščak, parmi les auteurs, outre les classiques, figure Mykola Voronyj, un écrivain,

militant politique et traducteur contemporain de l'époque, réprimé par le régime soviétique. Rudnyc'kyj propose un exercice d'analyse comparative entre une traduction allemande du célèbre poème *Testament* de Taras Ševčenko et son texte original, écrit en 1845 (Rudnyčkyj 1992: 91). La deuxième partie du manuel propose en outre une sélection de contes populaires et de chansons folkloriques ukrainiens, qui appartiennent au patrimoine vivant de la culture ukrainienne et restent chantés et transmis jusqu'à nos jours. Ce manuel représente, pour les apprenants germanophones, un équivalent fonctionnel au manuel de Borščak dans l'espace francophone: son auteur intègre le texte littéraire comme moyen de transmission de la culture ukrainienne. De même, comme dans le manuel de Borščak, aucun exercice n'est proposé pour accompagner ces textes.

Cet usage contraste avec celui du manuel *Ukrainisch einführendes Lehrbuch* d'Olga Anhalt-Bösche (1996). La couverture du manuel comporte une citation en ukrainien de l'écrivain Panas Myrnyj (1849–1920) sur l'importance de la langue pour le peuple. Cette citation fonctionne comme une invite adressée à l'apprenant, soulignant la valeur patrimoniale de la langue qu'il s'apprête à étudier. Sans reproduire d'extraits de leurs œuvres destinés à une exploitation pédagogique, le manuel fait référence à des figures ukrainiennes majeures, à savoir Taras Ševčenko (1814–1861), Ivan Franko (1856–1916), Myxajlo Hruševs'kyj (1866–1934) et Oleksandr Dovženko (1894–1956). Ces auteurs appartiennent tous au canon de la culture ukrainienne et leur mention relève de la dimension civilisationnelle.

Le manuel *Lehrbuch der ukrainischen Sprache* de Svetlana Amir-Babenko (2007) se situe entre ces deux positions: si les textes littéraires y réapparaissent comme ressource didactique, comme nous le verrons dans les exemples qui suivent, ils ne retrouvent pas la place qu'ils occupaient chez Rudnyc'kyj. Dans le manuel d'Amir-Babenko, les poèmes sur la langue ukrainienne de Myxajlo Ihnatenko (1919–2004) et de Lina Kostenko (née en 1930) sont employés comme supports didactiques pour la lecture et la traduction en allemand (Amir-Babenko 2007: 113, 130). Les poèmes de Tamara Kolomijec' (1935–2023), Lina Kostenko (née en 1930) et Myxajlo Osadčyj (1936–1994) sont proposés pour la mémorisation (*Ibid.*: 130–31). Le poème de Volodymyr Sosjura (1898–1965) sur Kyiv complète le texte consacré à la capitale de l'Ukraine (*Ibid.*: 139). La Berceuse de Lesja Ukrajinka (1871–1913) et une chanson populaire sont proposées pour analyser et identifier les suffixes de la forme diminutive des mots

(*Ibid.*: 183). Dans le chapitre intitulé *Lectures complémentaires*, des œuvres courtes, adaptées et originales de nombreux auteurs tels que Taras Ševčenko (1814–1861), Ivan Nečuj-Levyc’kyj (1838–1918), Lina Kostenko (née en 1930), Vasyl’ Symonenko (1935–1963) et Volodymyr Ejsmont (né en 1972), ainsi que quelques textes journalistiques, sont présentés à la fin du manuel (*Ibid.*: 193-207). Les textes proposés dans ce chapitre sont présentés sans dispositif didactique. Ce manuel se distingue par la diversité de son corpus, qui embrasse aussi bien des auteurs classiques que quelques écrivains contemporains. Cette variété dans l’exploitation des textes littéraires leur confère une certaine visibilité au sein du manuel.

Le manuel *Razom : Ukrainisch für Anfänger und Anfängerinnen* de Lina Klymenko et Jan Kurzidim (2023) contient un texte intitulé *L’Ukraine littéraire*, qui propose en langue allemande un panorama de l’histoire de la littérature ukrainienne. Ce panorama mentionne, outre les auteurs canoniques Hryhorij Skovoroda (1722–1794), Ivan Kotljarevs’kyj (1769–1838), Taras Ševčenko (1814–1861), Ivan Franko (1856–1916), Myxajlo Kocjubyns’kyj (1864–1913), Lesja Ukrajinka (1871–1913) et Lina Kostenko (née en 1930), certains des auteurs les plus représentatifs de l’Ukraine contemporaine, accompagnés de leurs photographies: Jurij Andruxovyč (né en 1960), Oksana Zabužko (née en 1960), Serhij Žadan (né en 1974) et Ljubko Dereš (né en 1984) (Klymenko et Kurzidim 2023: 111-12). Ces images appartiennent à la catégorie des textes de substitution littéraire (Riquois 2009: 174). Pour illustrer l’aspect verbal en ukrainien, un extrait du conte "Ryaba la poule" est cité, et sur la même page, dans le cadre d’exercices grammaticaux, sont mentionnés les noms et œuvres de Taras Ševčenko et d’Oksana Zabužko (Klymenko et Kurzidim 2023: 206). Plutôt que d’être mise en œuvre dans les activités proposées, la littérature y fonctionne essentiellement comme un référent culturel.

La même logique prévaut dans le manuel *Ukrainisch für Anfänger* de Vera Kolbina et Svitlana Sotnykova (2020), où les mentions littéraires se réduisent à quelques titres d’œuvres et noms d’auteurs intégrés ponctuellement à des exercices. Un exercice grammatical fait notamment référence à un roman de l’écrivain contemporain Serhij Žadan, sans préciser lequel (Kolbina et Sotnykova 2020: 52). Un autre exercice mentionne le poème épique *L’Énéïde* d’Ivan Kotljarevs’kyj (*Ibid.*: 65).

Dans une perspective de sensibilisation interculturelle, le manuel *Ukrainisch für Anfänger und Fortgeschrittene* de Ludmila Schubert (2008) mentionne des noms d'auteurs ukrainiens en l'absence de textes littéraires. Les auteurs patrimoniaux Taras Ševčenko et Ivan Franko sont mentionnés dans le cadre d'un exercice de déclinaison portant sur les personnalités dont le nom a été donné à des universités (Schubert 2008: 107). Par ailleurs, un monument dédié à Taras Ševčenko est évoqué à plusieurs reprises, ainsi que des monuments dédiés à d'autres auteurs canoniques, Ivan Franko et Lesja Ukrajinka (*Ibid.*: 150). Un exercice de déclinaison des numéraux pose la question des années de naissance de Taras Ševčenko et de Lesja Ukrajinka (*Ibid.*: 252). Cette présence nominale permet aux étudiants d'entendre et de mémoriser ces références culturelles dans le cadre de l'apprentissage de l'ukrainien.

Les nouveaux manuels d'ukrainien en langue allemande destinés aux débutants font référence à divers écrivains ukrainiens sans pour autant présenter ou analyser leurs œuvres. Le schéma est analogue à celui observé dans les manuels francophones contemporains: la littérature existe comme référent culturel, mais elle n'est plus intégrée comme outil d'apprentissage linguistique. Les noms d'auteurs apparaissent dans des encadrés culturels ou des notes, mais les textes littéraires ne sont pas reproduits. Ces manuels, centrés sur les usages oraux du quotidien, n'intègrent pas le texte littéraire dans leur dispositif didactique.

5. Discussion

L'analyse du corpus révèle une tendance convergente. Quel que soit le public apprenant concerné, francophone ou germanophone, les manuels d'ukrainien langue étrangère s'appuient principalement sur des auteurs consacrés au XIX^e siècle ou au tournant du XX^e siècle. Ivan Kotljarevs'kyj, Taras Ševčenko, Ivan Franko et Lesja Ukrajinka constituent le noyau dur de ce répertoire, présents d'un manuel à l'autre avec une constance observable. Si quelques manuels admettent ponctuellement des auteurs de la seconde moitié du XX^e siècle, comme Lina Kostenko ou Vasyl' Stus, il s'agit toujours de cas isolés, sans qu'il s'agisse d'une orientation systématique. Les écrivains de l'Ukraine indépendante demeurent pratiquement absents du corpus étudié. Ce resserrement sur le canon classique

reflète la place privilégiée des auteurs dont le statut patrimonial est à la fois établi et visible.

Les manuels les plus anciens, *Lectures ukrainiennes* de Borščak (1946) pour les francophones, *Lehrbuch der ukrainischen Sprache* de Rudnyc'kyj (1940) pour les germanophones, font ressortir une évolution similaire. Ils rendent le texte littéraire identifiable: l'auteur est nommé, daté, présenté dans une rubrique distincte et accompagné d'éléments de contextualisation biographique ou historique. Le texte y est traité comme un objet à part entière, représentant une époque particulière.

Au fil des décennies, ce traitement s'efface progressivement. Dans les manuels publiés à partir des années 2000, la littérature apparaît essentiellement à travers ce que Riquois nomme des textes de substitution littéraire: noms d'auteurs insérés dans des encadrés culturels, titres cités en passant dans des dialogues, courtes citations à portée illustrative.

Ni dans le corpus francophone ni dans le corpus germanophone n'apparaissent de tâches favorisant l'expression personnelle de l'apprenant fondées sur le texte littéraire. Les activités associées aux rares textes reproduits se limitent à la traduction, à la mémorisation ou à l'identification de formes grammaticales, traitant ainsi le texte comme un simple support didactique. Cette orientation est particulièrement manifeste dans les manuels les plus récents *Apprendre l'ukrainien* d'Uhry (2017) ne contient aucun extrait littéraire, et *Razom* de Klymenko et Kurzidim (2023) offre un panorama de la littérature ukrainienne rédigé en allemand, sans que les œuvres elles-mêmes soient accessibles dans le manuel.

Cette évolution s'observe dans tous les manuels analysés, indépendamment du public linguistique visé. Elle est liée à des transformations méthodologiques plus larges: l'adoption de l'approche communicative puis de l'approche actionnelle (Curkan 2022), et l'influence des descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (2001)⁵, qui valorise les compétences interactionnelles et fonctionnelles. Le texte littéraire apparaît dès lors très rarement et marginalement dans les manuels les plus récents. Cette quasi-absence s'explique en partie par les contraintes propres aux objectifs communicatifs. Les textes littéraires laissent place à des textes composés pour les besoins didactiques,

⁵ <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

élaborés spécifiquement pour le manuel et portant sur la culture ukrainienne, son histoire ou ses figures d'écrivains. Ces documents remplissent une fonction de médiation culturelle et permettent d'introduire les noms d'auteurs. Il en résulte une présence nominale de la littérature, qui n'est qu'évoquée de manière allusive.

La comparaison des corpus francophone et germanophone fait apparaître plusieurs convergences. Dans les deux traditions éditoriales, les premiers manuels accordent une place importante aux textes littéraires, envisagés comme un moyen de transmettre simultanément la langue et la culture ukrainiennes. Les ouvrages plus récents tendent en revanche à réduire la présence des œuvres littéraires au profit de supports conçus spécifiquement pour l'apprentissage linguistique et communicatif. Toutefois, certaines différences subsistent. Dans le corpus étudié, les premiers manuels germanophones recourent plus fréquemment aux textes littéraires pour illustrer des phénomènes grammaticaux, tandis que les premiers manuels francophones mettent davantage en valeur leur dimension historique et culturelle.

6. Conclusion

À notre connaissance, la présente étude constitue la première analyse à la fois comparative et diachronique consacrée à la place et aux modes d'exploitation des textes littéraires dans les manuels d'ukrainien langue étrangère destinés aux locuteurs natifs du français et de l'allemand. L'analyse comparative met en évidence une dynamique historique commune. Ce parallélisme résulte d'une évolution générale des méthodologies d'enseignement de la langue ukrainienne au cours des dernières décennies. Les ouvrages les plus anciens accordaient au texte littéraire une place importante. Il y était accompagné d'un complément biographique qui en permettait la contextualisation. Les manuels contemporains, en revanche, n'en retiennent que certains éléments, la présence du texte y restant limitée. Le corpus révèle un répertoire d'auteurs stable Ivan Kotljarevs'kyj, Taras Ševčenko, Ivan Franko et Lesja Ukrajinka reviennent de manière récurrente d'un manuel à l'autre, tandis que les auteurs de l'Ukraine contemporaine y sont à peine représentés.

Liste des références des manuels

- AMIR-BABENKO, Svetlana (2007). *Lehrbuch der ukrainischen Sprache*. Hamburg: Buske.
- ANHALT-BÖSCHE, Olga (1996). *Ukrainisch einführendes Lehrbuch*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- BORŠČAK, Élie (1946). *Lectures ukrainiennes avec grammaire, commentaire et lexique*. Paris: Imprimerie nationale.
- CHYNKAROUK, Oleh & Iryna DMYTRYCHYN & SAINT-JOANIS Olena (2024). *Barvinok premiers pas en ukrainien, A1-A2*. Paris: Ellipses.
- DANYLCHENKO, Oleksii (2001). *L'Ukrainien. Cours d'initiation pour francophones*. Paris: L'Harmattan.
- KLYMENKO, Lina & Jan KURZIDIM (2023). *Razom: Ukrainisch für Anfänger und Anfängerinnen*. Wien: Verlag Holzhausen.
- KOLBINA, Vera & Svitlana SOTNYKOVA (2020). *Ukrainisch für Anfänger*. Hamburg: Buske.
- KOPTILOV, Viktor (1995). *Parlons ukrainien langue et culture*. Paris: L'Harmattan.
- MYKHAÏLYK, Roksolana (2003). *Grammaire pratique de l'ukrainien manuel de niveau moyen*. Paris: L'Harmattan.
- RUDNYČKYJ, Jaroslav Bohdan (1992). *Lehrbuch der ukrainischen Sprache*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- SCHUBERT, Ludmila (2008). *Ukrainisch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- UHRY, Olga (2017). *Apprendre l'ukrainien pour les débutants et faux débutants*. Paris: L'Harmattan.

Bibliographie

- ABDELOUHAB, Fatah (2019). Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE: enjeux et approches didactiques, *Multilinguales*, n° 11, 1-14.
- ANDRIJEVS'KA, Oleksandra, et Ljudmyla JAVORS'KA (1955). *Francuz'ko-ukrajins'kyj slovnyk*. Kyjiv: Radjans'ka škola.
- CHMIEL-BOŻEK, Halina (2022). (Con) texte littéraire dans les manuels de français au niveau secondaire en Pologne, *Neofilolog* 59(1), 35-52.

- CISAR, Natalija (2014). Ukrajins'ka mova jak inozemna v kytajs'kij audytorii aspekty mižkul'turnoji komunikaciji, *Teorija i praktyka vykladannja ukrajins'koji movy jak inozemnoji*, n°10, 214-19.
- CURKAN, Marija (2022). Navčannja ukrajins'koji movy jak inozemnoji v linhvodydaktyčnomu dyskursi etapy rozvytku j stanovlennja, *Adaptyvne upravlinnja teorija i praktyka. Serija Pedahohika* 14 (27).
- ČYSTJAK, Dmytro (2021). Ukrajins'ka literatura u frankomovnyx krajinax u diaxroničnomu aspekti problemy i perspektyvy, *Včeni zapysky TNU im. V.I.Vernads'koho. Serija Filolohija. Žurnalistyka* 32 (5), 214-222.
- HRYCAK, Jaroslav (2019). *Narys istoriji Ukrajiny. Formuvannja modernoji naciji XIX-XX stolittja*. Kyjiv: Yakaboo publishing.
- JEMEL'JANOVA, Mar'jana (2017). Doslidžennja specyfiky vykorystannja pidrčnykiv z ukrajins'koji movy jak inozemnoji dlja navčannja studentiv z Turkmenistanu, *ScienceRise* 30 (1/1): 37-39.
- JERMOLENKO, Svitlana (2011). Sučasna ukrajins'ka beletrystyka na zanjattjax z ukrajins'koji movy jak inozemnoji u vyšax (na materiali tvorčosti Ljuko Dašvar), *Teorija i praktyka vykladannja ukrajins'koji movy jak inozemnoji*, no 6 180-189.
- KRAKALIA, Kostj (1915). *Eine verkürzte Methode Toussaint-Langenscheidt. Ukrainisch (ruthenisch)*. Berlin-Schöneberg: Langenscheidt.
- MITROFANOWICZ, Michael (1891). *Praktische Grammatik der kleinrussischen Sprache für den Selbstunterricht*. Wien: Hartleben.
- PARAN, Amos (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey, *Language Teaching* 41 (4): 465-496.
- PARTYC'KYJ, Omeljan (1867). *Deutsch-ruthenisches Handwörterbuch*. Lemberg: Verlag des M. Dymet und Verfassers.
- RIQUOIS, Estelle (2009). Pour une didactique des littératures en français langue étrangère du roman légitimé au roman policier. Thèse de doctorat, Linguistique, Université de Rouen.
- ROMANCHUK, Olga & Rostyslav KOVAL & KALYMON Yuliia (2023). Some aspects of learning of the Ukrainian language as a foreign one by French-speaking students, *Teorija i praktyka vykladannja ukrajins'koji movy jak inozemnoji*, n° 17, 83-90.

- RYBIZANT, Iryna (2014). Poema Tarasa Ševčenka “Kateryna” jak navčal’nyj material dlja čytannja v kursy ukrajins’koji movy jak inozemnoji, *Teorija i praktyka vykladannja ukrajins’koji movy jak inozemnoji*, n° 9, 219-225.
- SIMOVIĆ, Vesna (2019). La première approche de la littérature française des élèves serbes le panorama des écrivains français dans les manuels de FLE publiés en Serbie, *Revue du CEES Centre européen d’études slaves* 7. <https://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr/etudesslaves/index.php?id=1326>.
- SIMOWYCZ, Wassyl (1915). *Praktische Grammatik der ukrainischen Sprache für den Selbstunterricht*. Wien: A. Hartleben’s Verlag.
- ŠVEC’, Hanna (2011). Xudožnij tekst na riznyx etapax navčannja ukrajins’koji movy jak inozemnoji, *Teorija i praktyka vykladannja ukrajins’koji movy jak inozemnoji*, n° 6, 176-179.
- ZBYR, Iryna (2025). Ukrajins’ka literatura v kursy ukrajins’koji movy jak inozemnoji vid teoriji do praktyky (na materiali prohramy dyscypliny “Ukrajins’ka i zarubižna literatura” dlja studentiv-inozemciv pidhotovčyx fakul’tetiv vyščyx navčal’nyx zakladiv Ukrainy), *Teorija i praktyka vykladannja ukrajins’koji movy jak inozemnoji*, n° 19, 78-88.

ÉTUDIER LE RUSSE-LANGUE D'HERITAGE DANS LES PAYS FRANCOPHONES: QUEL CADRE THEORIQUE'?

Elena SIMONATO & Irina THOMIERES-SHAKHOVSKAYA

Université de Lausanne/ Université Paris IV Sorbonne

Elena.Simonato@unil.ch/ irina.thomieres@sorbonne-universite.fr

Résumé

Cette contribution examine l'appropriation, dans le champ de la didactique de la linguistique, du concept de langue d'héritage, initialement élaboré en didactique de l'anglais langue étrangère. À partir de ce déplacement conceptuel, elle interroge la manière dont les recherches en linguistique peuvent contribuer à l'élaboration d'un cadre théorique et méthodologique propice à la conception de manuels.

Elle s'appuie plus particulièrement sur les travaux consacrés au russe comme langue d'héritage, notamment ceux de Polinsky (2014 ss.). Nous formulons l'hypothèse que les linguistes-didacticiens du russe langue étrangère dans les pays francophones, en particulier en Suisse et en France, peuvent s'appuyer sur ces recherches pour analyser leurs corpus, et que les résultats de ces analyses peuvent, en retour, enrichir les recherches sur les langues d'héritage.

Mots-clés: russe langue d'héritage, accent patrimonial, phonétique russe, didactique, russe langue étrangère, analyse des erreurs

1. Introduction

Le présent texte rend compte d'une intervention lors d'une Journée d'études consacrée à une discussion autour de cadres théorico-méthodologiques des didactiques des langues étrangères qui s'est tenue à l'université de Lausanne en novembre 2023¹.

Une manière de mettre au travail la pluralité des regards possibles sur la didactique des langues consiste à interroger les interfaces de la didactique avec d'autres courants théoriques, avec lesquels elle partage des objets de préoccupation voire certains des présupposés épistémologiques.

Notre contribution analyse les potentialités offertes aux didacticiens par le courant de recherches en développement aux États-Unis et au Canada, à savoir la linguistique des langues d'héritage. Nous commencerons par exposer les

¹ "La didactique et l'ouverture à l'interdisciplinarité", 21 novembre 2023.

fondements de ce courant et les changements de perspective en didactique qu'il ouvre. Nous montrerons de quelle façon l'expérience didactique des pays à fort taux d'émigration, comme les États-Unis, a mis en avant les spécificités de l'enseignement des langues à des élèves locuteurs de langues d'héritage, et considérerons ce qu'un pays comme la Suisse ou la France peuvent en apprendre.

En effet, le champ de recherche s'intéressant aux langues d'héritage, en anglais "Heritage Language", a connu une activité importante aux États-Unis dans les années 2010, et a été fondateur et fédérateur dans les recherches de laboratoires et de revues comme *Heritage Language Journal*².

Notre contribution comprendra deux volets. Dans un premier temps, nous proposons une analyse théorique des études menées sur les langues d'héritage. Dans un deuxième temps, nous présenterons une synthèse des résultats d'une étude empirique ayant porté sur un échantillon d'élèves locuteurs de russe langue d'héritage, en classe de russe en contexte francophone³.

Notre article propose ensuite une appropriation d'un concept dans le champ de la didactique des langues, celui d'*accent patrimonial*. Cette appropriation nous permet de porter un regard distancié sur des travaux de recherche en didactique du russe langue étrangère. Notre étude est exploratoire et se situe dans un cadre heuristique. Nous cherchons à éclairer des voies didactiques, en identifiant les approches méthodologiques qu'elles offrent. Nous interrogeons aussi les ancrages épistémologiques des voies didactiques abordées.

² L'article rétrospectif de Lynch (2014) présentant un compte-rendu des 105 articles parus dans la revue *Heritage Language Journal* entre sa création en 2003 et le moment de la rétrospective en 2014 ne mentionne par ailleurs pas de séries d'articles s'intéressant aux langues d'origine comme une pluralité: "[...] the majority of articles dealt either with the language of HL speakers (35%) or with issues of attitudes and identities, HL learner motivations or ideological matters (28%). Studies related to assessment and to literacy practices each constituted about 10% of the published articles; pedagogical approaches and teacher-focused studies each comprised less than 10%." (Lynch 2014: 225)

³ Une des auteurs de la présente contribution, Irina Thomières Shakhovskaya, a été l'organisatrice de la toute première Journée d'études en France qui a été consacrée aux langues slaves, et notamment le russe, comme langues d'héritage en France, et s'est tenue le 13 juin 2026 en la Sorbonne. Voir <https://celiso.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2026/05/13-juin-Journee-Linguistique-Slave.pdf> Cet événement a réuni entre autres la prof. O. Kisselev, auteure de l'ouvrage récent intitulé *Russian as a heritage language: From research to classroom applications* (Kisselev, O., Laleko, O., & Dubinina, I. (Eds.) 2024). Dans leur introduction, les auteurs plaident pour une prise en compte des acquis des recherches empiriques dans la didactique du russe comme langue d'héritage. Lors de la Journée du 13 juin 2026, les enseignants-chercheurs ont pu discuter du type d'exercices qu'ils ont testés avec leurs étudiants, en la Sorbonne et à l'université de Caroline du Sud. De même, le chapitre 9 de l'ouvrage de N. Nagy (Nagy 2024) propose des exercices élaborés à partir du corpus, dont un enseignant de russe comme langue d'héritage pourrait s'inspirer.

1.1 Un champ de recherche novateur

Les termes de "langue d'héritage", "langue héritée", "langue d'origine" et "langue patrimoniale" s'emploient de façon synonymique, mais constituent autant de dénominations novatrices de ces idiomes qu'on désignait jusqu'à récemment, dans des programmes publics, "langue minoritaire", "langue ethnique" ou encore "langue communautaire". C'est l'expérience didactique des pays à fort taux d'émigration, comme les États-Unis, qui a mis en avant les spécificités de l'enseignement de ces langues. Les principaux objectifs de l'étude des langues d'héritage se répartissent en quatre catégories:

(i) décrire précisément ce que signifie être un locuteur patrimonial et identifier l'éventail des variations entre les différentes langues patrimoniales et leurs locuteurs;

(ii) utiliser des modèles dans la structure des langues patrimoniales pour éclairer notre compréhension de la capacité humaine à créer et utiliser des langues en général;

(iii) tester la possibilité de prédire le degré de maintien ou de perte d'une langue patrimoniale pour un individu ou une communauté en particulier;

(iv) déterminer les défis pédagogiques particuliers présentés et rencontrés par les locuteurs patrimoniaux dans la salle de classe (Polinsky 2014).

On parle de "New pedagogy, didactics and methodology in the immigration countries" (Schader 2016).

L'étude des langues d'héritage est une discipline qui est en train de se développer rapidement depuis deux décennies, aux USA, mais aussi au Canada (Harrison 2000)⁴. Les termes "heritage language" et "heritage speaker" sont entrés, dans ces deux pays, dans les usages des théoriciens des programmes d'apprentissage des langues dès les années 1970, en lien avec l'adoption du programme de conservation des langues familiales, dénommé "Ontario Heritage Language Programs". Du point de vue épistémologique, on atteste l'emploi du terme depuis les années 1990 (Fishman 1991). Fishman se référait à l'origine à toute langue en situation minoritaire, y compris aux langues indigènes. À l'heure

⁴ A part les initiatives mentionnées plus haut, il existe également le projet de l'Université de Toronto, Prof. Nagy, <https://ngn.artsci.utoronto.ca/HLVC/resources/linguists.php>

actuelle, la linguistique des langues d'héritage est en train de se constituer comme domaine de recherche à part entière⁵.

2. Les locuteurs

2.1 Les locuteurs des langues d'héritage, une catégorie à part

Les chercheurs s'accordent à affirmer que les locuteurs des langues d'héritage constituent une catégorie d'apprenants bien distincte (Žarova 2023:127). Regrouper ces locuteurs dans une catégorie bien distincte conduit à un changement radical de perspective en didactique. Prenons un apprenant-locuteur d'une langue d'héritage. Il s'agit d'abord de comprendre la variante (p.ex. du russe) à laquelle fut exposé l'individu. Il est important de souligner que cela peut ne pas être la langue standard, bien au contraire, le plus souvent c'est une langue parlée par une couche de la population ou par des individus originaires d'une région spécifique. Cela constitue une étape importante afin de comprendre quel niveau un individu a pu atteindre dans sa maîtrise de la langue qu'il apprend dans la classe de langue, puisqu'il n'est pas exposé aux contextes formel et académique.

En même temps, ces individus ont souvent une histoire langagière commune. Leurs compétences se situent sur un continuum. De même, les schémas d'apprentissage de la langue sont souvent identiques. Elle est apprise principalement dans le milieu familial. Les variables de leur histoire langagière sont la durée d'exposition à la langue et l'intensité de contact avec ses locuteurs. Comme on le verra plus bas, il en découle que les didacticiens seraient en mesure de prédire les lacunes dans la compétence langagière de cette catégorie spécifique de locuteurs.

On trouve dans la littérature spécialisée une définition étroite et une définition large du terme de "langue d'héritage" (plus bas, LH). Nous retenons ici la définition dite "étroite" proposée par Scontras, Fuchs et Polinsky: "Narrowly defined, heritage speakers are individuals who were raised in homes where a language other than the dominant community language was spoken, resulting in

5 Voir les travaux du The National Heritage Language Resource Center, <https://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/home>

some degree of bilingualism in the heritage language and the dominant language" (Scontras et al. 2015: 3)⁶.

Le niveau de maîtrise de la langue par les locuteurs en question est variable, mais le chemin vers cette maîtrise est identique. Les locuteurs des langues d'héritage commencent à acquérir celle-ci avant ou en même temps que la langue dominante, mais progressivement, auront des compétences plus développées en langue dominante (Scontras et al. 2015: 3; Montrul 2015; Polinsky et Scontras 2019: 1). Il serait erroné d'assimiler les locuteurs des langues d'héritage à des apprenants en L2 ou à des locuteurs bilingues. Le terme "locuteur d'une langue d'héritage" s'emploie en référence à un type particulier de locuteur, dans un discours visant des défis pédagogiques spécifiques (Marushkina et Rakhilina 2015). Les principales caractéristiques qui les distinguent des locuteurs quelconques sont les suivantes.

Une première caractéristique est qu'ils ont été exposés presque exclusivement à une parole orale. Par conséquent, ils n'éprouvent aucune difficulté à comprendre la parole, les textes écrits, mais éprouvent des difficultés lors de la production de phrases et commettent plusieurs erreurs. La production écrite constitue l'aspect le moins développé de la maîtrise de la langue. En termes simples, ils écrivent comme ils entendent.

Une deuxième caractéristique dérive du fait que ces locuteurs acquièrent la langue dès l'enfance, raison pour laquelle on l'appelle également "langue familiale". Mais par la suite, ils peuvent perdre la possibilité d'être plongés dans le milieu où cette langue est parlée et sont, dans ces cas-là, obligés de reconstituer leurs connaissances en classe, de pair avec les étudiants en russe langue étrangère (Sergeeva 2021). Ainsi, ils possèdent des spécificités propres aux locuteurs bilingues autant qu'avec des étudiants pour qui cette langue est une véritable langue étrangère. On peut affirmer que ces locuteurs sont en position privilégiée par rapport aux autres apprenants. Des chercheurs attestent que leur maîtrise de la langue est plus forte et se rapproche plus des locuteurs natifs, notamment sur le plan phonologique (Smyslova 2012). D'autres chercheurs concluent que ces locuteurs progressent plus vite, car ils ne font que "reconstruire" leurs connaissances, à la différence des autres apprenants qui partent de zéro.

Pour résumer, on pourrait affirmer comme suit:

⁶ Valdés 2000; Rothman, 2009:156; Polinsky 2018.

- Les locuteurs des langues d'héritage diffèrent des locuteurs monolingues (ou des apprenants de L2) car ce sont des bilingues précoces qui acquièrent à la fois la langue d'héritage et la L2 socialement dominante à un âge précoce.
- Malgré l'impression de similitudes frappantes entre les apprenants et les "classiques", les locuteurs des langues d'héritage ont plus d'aisance dans la compréhension.
- Dans certains cas, l'écart par rapport à la variante standard apprise par ces locuteurs est important.

Les recherches ont mis en évidence les domaines de compétence langagière les plus "fortes" et les plus "vulnérables", ce qui revient à répertorier les différences par rapport à la "variante de base". Concrètement, les locuteurs en question éprouvent des difficultés en morphologie, et notamment dans l'accord morphologique (Benmamoun et al. 2013b: 141-144; Scontras et al. 2015: 5).

2.2 Les locuteurs du russe-langue d'héritage: vers une image unie

Les spécialistes des langues d'héritage travaillant notamment aux États-Unis ont constitué un corpus de productions orales et écrites des locuteurs de langues d'héritage, et notamment du russe. Pour résumer de façon essentielle leurs conclusions quant aux compétences spécifiques de ces locuteurs par domaine de compétence langagière, beaucoup de chercheurs concluent qu'ils ont un système grammatical simplifié en ce qui concerne les marques de cas, l'ordre des mots, ou encore l'emploi du futur analytique au détriment du futur perfectif⁷. Les spécialistes de la question suggèrent plusieurs directions de recherche fructueuses: - Les connaissances lexicales des locuteurs de langue patrimoniale sont souvent limitées à des sphères beaucoup plus spécifiques que celles des locuteurs natifs; des recherches sur les catégories lexicales de base les plus difficiles pour les locuteurs du patrimoine pourraient contribuer à dissiper la controverse sur la question de savoir si la distinction nom-verbe est un élément de la grammaire universelle. La morphologie, en particulier la morphologie flexionnelle, est un domaine dans lequel les locuteurs des langues d'héritage éprouvent le plus de difficultés. Des recherches préliminaires (Polinsky et Putnam 2024 notamment) suggèrent quelques généralisations : ils semblent avoir plus de mal avec la morphologie nominale qu'avec la morphologie verbale, bien qu'il y

⁷ Pour une revue des différents points de vue sur cette thèse, voir Polinsky et Putnam 2024.

ait également des différences au sein de la morphologie verbale ; l'accord, l'aspect et l'humeur sont des domaines beaucoup plus faibles chez les locuteurs patrimoniaux que le temps. La syntaxe est plus susceptible d'être complètement acquise, mais certains domaines posent des problèmes.

Un autre élément à préciser est que les linguistes distinguent deux groupes parmi les locuteurs du russe langue d'héritage aux USA (Vyrenkova et al., 2014). Le premier est constitué par les individus qui ont émigré à l'âge adulte et oublient progressivement le russe. Le second est composé des individus qui sont nés aux USA ou y sont arrivés très jeunes. D'après Yastrebova (2018), le russe des émigrés aux USA est la seule variante du russe langue d'héritage à avoir été décrite en détail. Parmi les études réalisées aux USA, il importe de citer celles d'Olga Kagan et de Maria Polinsky (Polinsky et Kagan 2007; Polinsky 2018). Leurs projets constituent les fondements des recherches en cours. Deux aspects sont le plus souvent étudiés, à savoir les caractéristiques grammaticales et la dimension sociolinguistique. Ainsi, Potapova (2015) propose un schéma des erreurs produites par ces locuteurs à l'écrit.

En ce qui concerne plus spécifiquement le russe comme LH, les locuteurs apprennent certaines constructions, mais non leurs limitations combinatoires (Vyrenkova et al. 2014). L'hypothèse énoncée est par conséquent que certains phénomènes linguistiques adviennent indépendamment de la langue dominante du locuteur.

Étant donné que le locuteur de la langue d'héritage effectue déjà la tâche coûteuse de s'exprimer dans une langue moins dominante, le coût des opérations à forte intensité de ressources explose, parfois au point d'occulter totalement la disponibilité opérationnelle. (Scontras et al. 2015: 5, traduction de l'auteur)

Dans la mesure où l'étude que nous décrirons plus bas a concerné les compétences phonétiques des élèves de russe, il nous a paru utile de passer en revue les observations ayant touché à la phonétique⁸. M. Polinsky (2006) constate ainsi que les locuteurs de russe langue d'héritage peuvent donner l'impression de parler le russe couramment et même les individus ayant une maîtrise très basse peuvent parler comme des natifs. En classe, cela peut conduire à ce qu'ils soient classés par erreur dans un groupe trop avancé par rapport à leur niveau réel (Peyton et al. 2003). En d'autres termes, leur bonne prononciation cache les

⁸ A notre connaissance, de très rares études, comme celle de M. Polinsky abordée ci-dessous, se sont penchées sur la phonétique du russe comme langue d'héritage. En ce qui concerne les autres langues d'héritage, un volume du *Heritage Language Journal* avait réuni, en 2016, plusieurs publications.

défauts de grammaire. Or, leurs écueils en grammaire ne correspondront pas à ceux des apprenants en L2.

La phonétique est généralement un domaine dans lequel les locuteurs de la langue d'héritage manifestent de bons scores, mais peuvent développer un "accent patrimonial" en raison d'une acquisition incomplète de cette langue et également en raison du phénomène de l'attrition. Reste la certitude que ces locuteurs ont plus de chances d'atteindre le niveau d'un locuteur natif qu'un apprenant de langue étrangère (Montrul et Polinsky 2019).

D'après les spécialistes du russe langue d'héritage aux USA, en règle générale, ces locuteurs diffèrent considérablement des élèves de russe L2, qui éprouvent des difficultés dans la prononciation et la maîtrise de l'accent tonique. Ces locuteurs se trompent rarement dans la place de l'accent, bien qu'ils maîtrisent moins bien l'accent que les locuteurs russes monolingues (Kagan et Dillon 2006; Montrul 2010). Pour citer un autre exemple, dans la différenciation des consonnes molles et dures, les locuteurs du russe langue d'héritage sont plus semblables aux locuteurs de russe langue maternelle que de ceux du russe L2 (Lukyanchenko et Gor 2011). Ils prononcent en général les mots russes presque comme les locuteurs natifs. Toutefois, ils prononcent toutes les voyelles plus "en arrière", produisent des sons aspirés, et enfin, adoptent des schémas intonatifs proches de l'anglais, ce qui crée l'impression qu'ils parlent "bizarrement" (Kagan 2005). En même temps, la mouillure des consonnes leur réussit mieux qu'aux locuteurs en L2, qui rajoutent un /j/ (Jordan 2022).

M. Polinsky conclut que de nombreux aspects de la compétence phonétique et phonologique semblent solides dans les langues d'héritage. Cette solidité n'est pas surprenante, étant donné que ces compétences sont souvent acquises très tôt. Quelques locuteurs de langues d'héritage, mais pas tous, ne sont pas parfaits dans leur connaissance des systèmes sonores ; ils sont facilement identifiés par les monolingues sur la base de leur léger "heritage accent", que nous traduisons par "accent patrimonial" (Polinsky 2018: 116-123).

3. Étude de cas: la compétence phonétique

Les études de cas menées notamment auprès de la diaspora russophone aux USA ont porté sur différents domaines de compétences langagières. Le plus souvent, celles-ci se concentraient sur un phénomène d'ordre morphologique.

3.1 L'accent patrimonial

Malgré l'existence de nombreuses études à l'étranger sur le russe de la diaspora, aucune étude n'a, à notre connaissance, été menée dans un pays francophone. Nous avons entrepris une étude dans un canton francophone de Suisse et à Paris. L'étude est basée sur les migrants de deuxième génération, locuteurs du russe comme langue d'héritage, vivant à Lausanne et à Paris. Elle a été menée auprès d'enfants fréquentant l'école "russe" du samedi. Tous sont nés en Suisse ou en France et tous n'utilisent le russe que lorsqu'ils communiquent avec les générations plus âgées (parents et grands-parents). L'échantillon était composé de huit enfants âgés de huit à dix ans. Dans leur activité de parole, l'apport du français est prédominant. Ensuite, comme le montrent les résultats de l'enquête, ces enfants perdent l'occasion d'être immergés dans un environnement linguistique russophone et doivent récupérer leurs compétences linguistiques en classe, en tant qu'élèves de la section de russe par exemple. Les caractéristiques du discours des participants à l'étude peuvent être définies comme un "bilinguisme actif" selon le critère de l'activité communicative et mêlant deux langues non étroitement apparentées. Selon le critère de la compétence communicative, le type de bilinguisme observé peut être classé comme déséquilibré : leur langue française est nettement dominante par rapport au russe.

Le recours à une autre théorie bien plus ancienne s'impose afin de comprendre notre expérience, celle de l'interférence phonétique développée par Lev Shcherba⁹. Selon ce linguiste, l'interférence phonétique se manifeste par deux types d'erreurs de prononciation, phonétiques et phonologiques, d'où le procédé de décryptage des erreurs qu'il a élaboré. Il propose d'abord de comparer les systèmes phonologiques en contact, dans notre cas le russe et le français. Le nombre différent de phonèmes vocaliques et consonantiques dans ces langues ne fait aucun doute. Le français possède 20 consonnes et 16 voyelles, alors que le russe possède 33 consonnes et 5 voyelles (au niveau phonologique). La deuxième étape serait de prédire les sources des erreurs chez les locuteurs de langues d'héritage.

Par exemple, les sons qu'utilisera cet individu pourront se manifester comme des réalisations correctes ou incorrectes des phonèmes de la langue étudiée (non patrimoniale). Par exemple, le russe présente une opposition phonologique inexistante en français, celle entre consonnes dures et consonnes molles. Les

⁹ Voir le Cahiers du CLSL n°43 (2015), consacré à l'Ecole phonologique de Leningrad.

locuteurs de russe langue d'héritage dont la première langue est le français risquent fortement de ne pas maîtriser parfaitement cette opposition. On voit clairement apparaître le caractère systémique des erreurs, généralement déterminé par la spécificité de la langue d'héritage ou de la langue prévalant fonctionnellement dans l'activité langagière de l'individu.

3.2 L'expérience

L'expérience s'est déroulée en quatre phases. Dans un premier temps, il a été demandé à chaque participant de raconter une histoire à partir de quatre images. Des échantillons des discours ont ainsi été recueillis en vue d'une analyse plus approfondie. Après l'enregistrement des séances didactiques, les concepteurs de l'étude, tous des linguistes expérimentés en phonétique et russisants, ont procédé à la transcription manuelle des épisodes porteurs de sens. Cette étape permet le passage des corpus de données audiovisuelles au corpus textuel.

Les phénomènes suivants ont été relevés lors de l'analyse de leurs productions sonores:

- Non-distinction des consonnes dures et molles: *брюки* [bru'k'i], *грязный* [gra'znyj], *отсюда* [otsu'da]
- Omission du /j/: *поехали* [paɛ'xɐ'i], *делаешь* [d'ɛ'æɕ]
- Remplacement du /R/ par un [J]: *парта* [pa'jta], *круз* [kjuk].
- Absence d'assourdissement en fin de mot: *нож* [noʒ], *арбуз* [arbu'z], *велосипед* [v'ilas'ipe'd]
- Absence d'assourdissement dans les prépositions: *в Париже*, *в Лозанне*, *в Швейцарии*.
- Le /l'/ articulé comme [lj]: *люди* [l'ju'd'i], *дела* [d'il'ja]
- Mouillure du /l/ dur: *послал* [pasla'l'], *побежал* [pab'iʒa'l'].
- Absence de distinction entre <И> [i] et <Ы> [y]: *были* - *били*.
- L'aspiration qui remplace le /x/: *духовка* [duH'ovka].

Cette liste des phénomènes phonétiques et phonologiques relevés dans la parole de nos informateurs ne prétend ni être exhaustive, ni généraliser ces phénomènes relevés dans les deux groupes examinés, l'un en France et l'autre en Suisse. Une recherche ultérieure est d'ailleurs prévue. Ce qui nous intéresse, en premier lieu, c'est ce qui peut être qualifié d'accent patrimonial, en d'autres termes, les spécificités auxquelles les locuteurs natifs réagissent pour reconnaître

un locuteur de langue d'héritage. D'après les spécialistes, la question restera ouverte tant qu'un matériau suffisant ne sera recueilli par la phonétique instrumentale (Benmamoun, Montrul & Polinsky 2010: 19). D'autre part, l'existence même de cet accent pourrait avoir été la conséquence d'une exposition insuffisante à la langue d'héritage, ou dans certains cas la conséquence d'être exposé aux personnes qui ont ce même accent. Ainsi, le fait de parler cette langue dès le plus jeune âge ne garantit pas d'atteindre la maîtrise semblable à celle d'un locuteur natif, et c'est l'interaction des différents facteurs qui pourrait être explorée (*Ibid.*: 27).

Ce qui nous intéresse, deuxièmement, ce sont les incidences méthodologiques qu'offre le fait de mobiliser la théorie des langues d'héritage. Notre communication à la Journée d'études se proposait d'examiner la "frontière" entre le courant de recherche en langues d'héritage et la didactique des langues, mais aussi d'ouvrir une discussion sur la nature de la prise en considération des acquis de ce courant en didactique.

Articuler la didactique des langues avec l'approche développée aux États-Unis peut offrir des implications méthodologiques importantes pour l'évaluation des erreurs relevées lors de notre expérience afin de pouvoir élaborer une nouvelle version de l'expérience. Nous souscrivons aux thèses suivantes sur le rôle du didacticien, énoncées par les spécialistes aux États-Unis. Premièrement, et cela équivaut à l'erreur à ne pas faire; ne pas s'attendre à ce que les locuteurs des langues d'héritage parlent comme des locuteurs natifs, ce qui risquerait d'abaisser leur motivation et leur estime de soi. Deuxièmement, il faut s'abstenir de faire des généralisations, mais confronter les cas selon les langues en contact. Ainsi, en tirant des conclusions sur le russe langue d'héritage, il est important de noter que ces études ont été menées principalement auprès d'enfants vivant dans des pays anglophones¹⁰. Certains auteurs ont trouvé que l'anglais, avec son système morphologique relativement simple, pourrait être un facteur de simplification morphologique du LH. Des expériences dans le contexte où la langue dominante est le français, doté d'un système grammatical plus complexe, permettront de vérifier ces résultats. Troisièmement, enfin, il convient de comprendre les facteurs qui influencent l'auto-identification du locuteur, parmi lesquels l'âge, l'attitude des habitants du nouveau pays à l'égard de la culture et le rôle de la culture en question. Le volume de notre étude ne nous permet pas de rajouter ce volet à notre

¹⁰ Citons néanmoins quelques publications récentes portant sur le russe comme langue d'héritage en Allemagne (Zerbian, Barabashova, Zuban 2025) et en Israël (Asherov, Fishman, Cohen 2016).

expérience. Le corpus que nous continuons à recueillir nous permettra de faire émerger des éléments de réponse à cette problématique.

À ce stade, cette contribution a permis d'appréhender les réflexions développées par des collègues russisants qui avaient abordé les phénomènes majeurs dans le domaine de la phonétique du russe comme langue étrangère. Celles-ci ont ainsi inspiré notre étude pilote auprès d'un groupe d'enfants locuteurs du russe évoluant dans un contexte francophone. Plus globalement, elle interroge la mobilisation de la recherche en didactique pour construire un cadre de formation propice à la réflexivité. Elle nous conduit à formuler le besoin d'une approche différenciée (Batyřžanova et Šarova 2023). D'un point de vue pédagogique, il est important non seulement de répertorier les fautes, mais de proposer un moyen de les éviter, en d'autres termes, il est important d'élucider la raison concrète des erreurs survenant dans un point spécifique du système langagier. Notre hypothèse est que l'enseignant peut développer une démarche didactique autour des compétences dominantes dans la langue de la société, ici, le français. Cette démarche pourrait s'inspirer de la thèse de Kagan et Dillon (2001) et de Kagan (2005) d'après qui faire bénéficier les locuteurs de langue d'héritage de programmes différents ne pourrait que les faire progresser de manière plus efficace.

4. Conclusion

Bien qu'il existe des recherches approfondies sur la grammaire des langues patrimoniales avec des locuteurs de langue première anglaise, aucune étude n'avait été réalisée jusqu'ici dans les contextes francophones. La présente contribution propose une première réflexion sur ce champ encore peu exploré, en mettant l'accent sur les spécificités phonétiques observées chez de jeunes locuteurs dans des contextes éducatifs francophones. Cette étude s'inscrit ainsi dans une dynamique de transfert et d'adaptation des cadres théoriques développés dans les pays à forte tradition migratoire, tels que les États-Unis, à d'autres contextes sociolinguistiques.

En ce sens, la Suisse constitue un modèle différent des États-Unis et de la France, puisqu'il s'agit d'un État officiellement multilingue. Actuellement, des changements rapides peuvent être observés au sein de la communauté russophone en Suisse, en raison de nouvelles vagues migratoires et de transformations dans

les pays d'origine. Ce contexte mouvant renforce la nécessité d'une approche différenciée prenant en compte la diversité des parcours linguistiques des locuteurs de langue d'héritage. L'hypothèse d'un "accent patrimonial", étayée par l'observation de phénomènes phonétiques spécifiques, ouvre des perspectives didactiques nouvelles, en particulier pour la mise en place de dispositifs d'enseignement sensibles aux particularités linguistiques de ces apprenants.

L'intégration des apports de la linguistique des langues d'héritage dans la réflexion didactique permet ainsi de mieux comprendre les difficultés récurrentes rencontrées par ces locuteurs, tout en valorisant les compétences déjà acquises en milieu familial. Loin de constituer un simple transfert de modèles théoriques, cette appropriation favorise une réinterprétation locale, fondée sur l'analyse de corpus contextualisés et sur les enjeux éducatifs propres à l'espace francophone.

Entre autres pistes de dialogue interdidactique ouvertes par cette appropriation, il est possible de l'élargir à toute langue d'héritage et notamment aux langues nationales de la Suisse. L'étude présentée ici constitue une première étape vers une prise en compte plus fine des profils hétérogènes des apprenants dans l'enseignement des langues, en articulant données empiriques, cadre théorique et finalités pédagogiques adaptées.

Bibliographie

- ABREU FERNANDES, Olga (2019). Language workout in bilingual mother-child interaction: A case study of heritage language practices in Russian-Swedish family talk, *Journal of Pragmatics*, 140, 88-99.
- ASHEROV, Daniel. & Alon FISHMAN & COHEN, Evan Gary. (2016). Vowel Reduction in Israeli Heritage Russian, *Heritage Language Journal*, 13(2), 113-134.
- BATYRŽANOVA, Natalia & Svetlana ŠAROVA (2023). Obučenie inostrannomu jazyku studentov-nelingvistov s raznym urovnem jazykovej podgotovki v odnoj gruppe, *Problemy sovremennogo pedagogičeskogo obrazovanija*, 274-277.
- BENMAMOUN, Elabbas & Silvina MONTRUL & POLINSKY, Maria (2010). *Prolegomena to Heritage Linguistics*. White paper: Prolegomena to heritage linguistics. Manuscript. Harvard University.
- BROWN Joshua R. & Joshua BOUSQUETTE (éds.) (2018). Heritage and Immigrant Languages in the Americas: Sociolinguistic Approaches. Special issue. *Journal of Language Contact* 11(2).

- DUBININA, Irina & Olesya KISSELEV (2019). *Rodnaya Rech': An Introductory Course for Heritage Learners of Russian*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- FISHMAN, Joshua A. (1991). 300-plus years of heritage language education in the United States. In: PEYTON J.K., RANARD Donald A., MCGINNIS Scott (éds), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 81-97). McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- HARRISON, Brian (2000). Passing on the language: Heritage language diversity in Canada, *Statistics Canada – Catalogue*, 11-008, 14-19.
- JORDAN, Aaron (2022). *Revitalizing the Russian of a Heritage Speaker*, PhD, Brigham Young University.
- KAGAN, Olga & Katheleen DILLON (2001). A New Perspective on Teaching Russian: Focus on the Heritage Learner, *Slavic and East European Journal* 45, 507-18.
- _____, (2005). In Support of a Proficiency-based Definition of Heritage Language Learners: The Case of Russian, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8, 213-21.
- KAGAN, Olga & Anna S. KUDYMA (2019). Heritage Language Learners of Russian and L2 Learners in the Flagship Program: A Comparison, *Russian Language Journal*, 69, 1, 23-44.
- KISSELEV, Olesya & Oksana LALEKO & DUBININA, Irina (éds.). (2024). *Russian as a heritage language: From research to classroom applications*. Routledge
- KLUCHNIKOVA, Polina (2016). *Linguistic Biographies & Communities of Language of Russian Speakers in Great Britain*, Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/11374/>
- LUKYANCHENKO, Anna & Kira GOR (2011). Perceptual correlates of phonological representations in heritage speakers and L2 learners, *BUCLD 35: Proceedings of the 35th annual Boston University Conference on language development*, November 5–7, 2010, 414–426.
- LYNCH, Andrew (2014). A Retrospective View of Research on Heritage Languages, *Heritage Language Journal*, 11, 224-242.
- MARUSHKINA, Anastasia & Ekaterina RAKHILINA (2015). Corpus research of speech peculiarities of non-standard speakers (cheritazhny Russian), *Acta Linguistica Petropolitana. Proceedings of the Institute of Linguistic Studies*, 1. <https://cyberlen-inka.ru/article/n/korpusnye-issledovaniya-osobennostey-rechi-nestandardnykh-govoryaschih-heritazhnyy-russkiy>

- MONTRUL, Silvina (2010). Current issues in heritage language acquisition, *Annual review of applied linguistics*, 30, 3–23.
- _____, (2015). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MONTRUL, Silvina & Maria POLINSKY (2019). Introduction to heritage language development. In: SCHMID M., KÖPCKE, B. (éds.) *The Oxford Handbook of Language Attrition* (419-433). Oxford: Oxford University Press.
- NAGY, Noemi (2024). *Heritage Languages: Extending variationist approaches*. Cambridge University Press.
- NESTERUK, Olena (2010). Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(3), 271-286.
- PEYTON, Joy Kreeft & Donald A. RANARD & MCGINNIS, Scott (éds). (2001). Heritage Languages in America: Preserving a national resource, *Language in Education: Theory and Practice*, Washington: ERIC Publication,.
- POLINSKY, Maria (2014). *Heritage Languages and Their Speakers: Looking Ahead*. In: FAIRCLOUGH, M., & BEAUDRIE, Sara M. (éds). *Innovative Approaches to Heritage Languages: From Research to Practice*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- POLINSKY, Maria & Mike PUTNAM (2024). Formal Approaches to Complexity in Heritage Language Grammars, *Current Issues in Bilingualism*, vol. 3, Berlin: Language Science Press. .
- POLINSKY, Maria (2018). *Heritage languages and their speakers*. Cambridge: Cambridge University press.
- POLINSKY, Maria & Mike PUTNAM & SALMONS, Joe (2023). Linguistic complexity in heritage languages: An introduction, *Current Issues in Bilingualism*, 3, Berlin: Language Science Press.
- POLINSKY, Maria & Gregory SCONTRAS (2019). Understanding heritage languages, *Bilingualism: Language and Cognition*, 23, 1-43.
- POLINSKY, Maria & Olga KAGAN (2007). Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom, *Language and Linguistics Compass*, 1, 5, 368–395.
- POTAPOVA, L.S. (2015). Klassifikacija ošibok pis'mennoj reči: netočnost' upotreblenija terminov, *Russkij jazyk v škole*, 26-30.
- RAO, Rajiv. (2016). Introduction to Special Issue on Heritage Phonetics and Phonology, *Heritage Language Journal*, 13(2), i–ii.

- RAO, Rajiv (ed.). (2024). *The Phonetics and Phonology of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROTHMAN, Jason (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages, *International Journal of Bilingualism* 13, 211-238.
- SALMONS, Joseph S. (ed.) (1993). *The German Language in America, 1683–1991*. Madison: Max Kade Institute.
- SCHADER, Basil (ed.). (2016). *Foundations and backgrounds: Materials for heritage language teaching – Handbook and workbook*. Zurich University of Teacher Education (PH Zürich), Centre for International Projects in Education (IPE).
- SCONTRAS Gregory & Zuzanna FUCHS & POLINSKY, Maria (2015). Heritage Language and Linguistic Theory, *Frontiers in Psychology*, 6: 545. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01545/full>
- SERGEeva, Elena (2021). *Eritažnyj russkij jazyk: korpusnyj analiz morfoložičeskix ošibok v pis'mennoj reči bilingvov*, Master thesis, Ekaterinburg.
- SMYSLOVA, Alla (2012). Low-proficiency heritage speakers of Russian: their interlanguage system as a basis for fast language (re)building. In: MAKAROVA V, (ed). *Russian Language Studies in North America: New Perspectives from Theoretical and Applied Linguistics*. Anthem Series on Russian, East European and Eurasian Studies (pp.161-192), Anthem Press.
- VALDÉS, Guadalupe (2000). Introduction, *Spanish for Native Speakers*, Vol. I. (New York, NY: Harcourt College), 1–32.
- VYRENKOVA, Anastasija & Maria POLINSKAYA & RAKHILINA, Ekaterina (2014). Grammatika ošibok i grammatika konstrukcij: 'Eritažnyj' (unasledovannyj) russkij jazyk, *Voprosy jazykoznanija*, 3, 3-19.
- YASTREBOVA, Maria (2018). *Russkij jazyk v Germanii pod vlijaniem migracii: grammatičeskie otklonenija v reči podrostkov i molodyx vzroslyx (Das Russische in Deutschland unter dem Einfluss der Migration: grammatische Abweichungen in der Rede von Jugendlichen und jungen Erwachsenen)*, PhD, Leipzig.
- ŽAROVA, Ekaterina (2023). Eritažnye govorjaščie kak osobaja kategorija izučajuščix russkij jazyk kak inostrannyj, *Sovremennoe pedadogičeskoe obrazovanie*, 1, 127-131.
- ZERBIAN, S. & K. BARABASHOVA, & ZUBAN, Y. (2025). Left Dislocations in Heritage and Monolingual Russian, *Heritage Language Journal*, 22(1), 1-37.

LE SHADOWING DES TELENOVELAS COMME TECHNIQUE D'ENSEIGNEMENT DES VARIETES DIATOPIQUES DANS LA CLASSE D'ELE¹

Candy CAHUANA-VILLEGAS

Université de Séville

candycahuana7@gmail.com

Résumé

Le shadowing est une technique très utilisée dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère. En Asie, notamment au Japon, il est utilisé comme stratégie pour améliorer la prononciation et d'autres aspects prosodiques difficiles à reproduire pour les étudiants. Dans l'ELE, bien que ces difficultés existent également pour les étudiants de différents niveaux, peu de recherches ont été menées à ce sujet. Dans cet article, l'auteure analyse la technique du shadowing appliquée à l'ELE, en utilisant des telenovelas, une ressource audiovisuelle très utilisée dans les niveaux intermédiaires et avancés. Elle propose une séquence adaptée à l'ELE pour une application en classe ou comme exercice autonome. L'objectif est de renforcer la compétence sociolinguistique et de sensibiliser les étudiants aux variétés dialectales normatives de l'espagnol.

Mots clés: shadowing en espagnol langue étrangère, ELE, stratégies didactiques ELE, variantes dialectales de l'espagnol, compétence sociolinguistique en espagnol.

1. Introduction

Une brève introduction sur la variation dialectale de l'espagnol est proposée avant d'examiner l'intérêt et l'application de la technique du shadowing utilisant un support audiovisuel tel que les feuilletons pour l'enseignement de l'espagnol langue étrangère (désormais ELE). La variation dialectale constitue le fondement central de cette initiative pédagogique.

La variation dialectale se concentre sur deux aspects liés à la localisation géographique des locuteurs. Premièrement, la diversité dialectale est présente au niveau continental, répartie entre l'Amérique du Nord, l'Amérique centrale,

¹ Cet article fait partie du projet national "Étude des facteurs sociaux de l'espagnol actuel à Las Palmas de Gran Canaria et à Séville. Nouvelles identités, nouveaux défis, nouvelles solutions" (Proyecto Estudio de los condicionantes sociales del español actual en Las Palmas de Gran Canaria y Sevilla. Nuevas identidades, nuevos retos, nuevas soluciones), financé par le Ministère de la Science, de l'Innovation et des Universités et l'Agence d'État pour la Recherche. Référence: PID2023-148371NB-C44.

l'Amérique du Sud et l'Espagne². D'autre part, elle se manifeste au niveau régional, reflétée dans le parler local, qui fait référence à sa distribution géographique au sein d'un territoire donné (pays ou région) par rapport au nord, au centre ou au sud. Selon ce type de variété, les mots reçoivent différentes appellations en fonction de la distance géographique qui sépare les locuteurs de la langue (Monhaler et Matias 2017). Une première analyse de cette affirmation suggère qu'elle met l'accent sur le lexique en tant que trait distinctif du variationnisme dialectal d'une langue. Cependant, une telle approche pourrait être considérée comme une réduction excessive de la complexité linguistique, conduisant à une analyse partielle et superficielle du phénomène. En effet, ces études sont pertinentes et nécessaires pour comprendre la variation dans une perspective dialectologique, en tenant compte de la structure lexicale de la langue. Néanmoins, à la lumière des paradigmes actuels, il devient impératif d'élargir la portée de l'analyse de la variation diatopique pour y inclure des aspects de la compétence sociolinguistique et de la compétence interculturelle. Depuis deux décennies, le pan-hispanisme appelle à des changements et présente comme point de départ la reconnaissance de l'espagnol comme unité, en promouvant une norme linguistique commune qui servira de base aux locuteurs sans ignorer les particularités régionales de chaque variété (Pedraza 2016: 815). Cette évolution des politiques linguistiques a été explicitement formulée dans le document intitulé *La Nueva Política Lingüística Panhispánica* (NPLP 2004: 3), dans lequel la *Real Academia Española* (RAE) et l'*Asociación de las Academias de la Lengua Española* (ASALE) ont reconnu l'importance de rendre l'unité de base de la langue compatible avec la reconnaissance de chacune des variétés normatives, tout en tenant compte de leurs processus évolutifs. Farias (2018: 353) souligne que le RAE a historiquement joué un rôle crucial dans la structuration de la langue en termes de corpus, et continue à servir de principale institution normative dans le monde hispanophone. Actuellement, le paradigme est davantage orienté vers une approche sociolinguistique de l'étude de l'espagnol et poursuit un objectif plus inclusif. Dans cette perspective, la variation dialectale est comprise comme l'ensemble des différences communicatives entre les locuteurs, accompagnées de

² Il convient de souligner que cet article s'appuie sur la classification de Moreno Fernández (2009), qui se concentre principalement sur l'espagnol européen et américain, deux grands blocs géographiques et démographiques où l'espagnol est la langue maternelle de la majorité des locuteurs. C'est pourquoi n'est pas incluse la Guinée équatoriale, bien que l'auteure reconnaisse sa présence, son statut et son importance dans les études dialectologiques hispaniques (Schlumpf 2016).

caractéristiques géographiques, sociales, culturelles et générationnelles qui se manifestent à travers la parole.

Il est nécessaire de commenter succinctement certains de ces traits distinctifs lorsqu'on analyse la diversité dialectale de l'espagnol. Bien que cette diversité pourrait au premier abord donner l'impression d'être un obstacle à la compréhension entre hispanophones, dans le cadre d'une communication efficace, ces variations ne représentent pas un obstacle insurmontable et ne nous éloignent pas, car nous nous reconnaissons comme des locuteurs parlant une même langue. En outre, la localisation reste importante, car elle implique non seulement la traduction littérale des mots, mais aussi l'adaptation des aspects culturels, contextuels et esthétiques afin que les textes (écrits et oraux) soient plus proches et plus naturels pour le destinataire. De même, une série de facteurs ont contribué à réduire considérablement aujourd'hui la distance dialectale entre l'Amérique et l'Espagne, y compris la Guinée équatoriale. Cette évolution s'explique en partie par l'apparition des plateformes de streaming et de musique, des réseaux sociaux et, bien sûr, des récents mouvements migratoires. Ces éléments ont permis aux locuteurs de s'ouvrir à d'autres variétés linguistiques, favorisant ainsi une reconnaissance dialectale de "l'autre".

Les caractéristiques phonétiques de la langue espagnole comprennent des particularités régionales, telles que le yéisme rehilado, caractéristique de la variété rioplatense, et le ceceo, présente dans certaines zones d'Andalousie, notamment dans le sud. En plus, on peut citer le seseo, que l'on retrouve non seulement dans l'espagnol européen, plus précisément en Andalousie et aux Canaries, mais également dans presque toute l'Amérique latine.

Cette diversité se reflète aussi dans des aspects morphosyntaxiques tels que le voseo, une particularité de l'espagnol américain qui, bien que présente dans presque toute l'Amérique latine, varie en termes de fréquence d'utilisation. Selon le *Diccionario Panhispánico de dudas* (2025), il est plus courant en Argentine, en Uruguay et au Paraguay, mais se trouve également dans la région andine en Colombie et au Venezuela, dans le nord-ouest du pays. En Amérique centrale, il est largement utilisé, bien que, selon les registres, il alterne avec le tuteo (tutoyer) et ustedeo (vouvoyer) au Honduras et au Costa Rica. De même, le voseo est utilisé dans les pays insulaires, en particulier dans la partie orientale de Cuba, où il est présent dans les milieux ruraux et familiaux, ainsi que chez les locuteurs les plus âgés. Comme on peut s'y attendre, les différences lexicales entre les locuteurs

natifs sont aussi mises en évidence, notamment par l'utilisation de gallicismes, d'africanismes, d'indigénismes et d'anglicismes, ainsi que d'archaïsmes et de néologismes propres à chaque zone dialectale.

Chez les locuteurs non natifs, ces différences peuvent parfois compliquer le processus d'apprentissage, entraînant un manque de motivation pour la langue cible et une insécurité linguistique. Il est essentiel de souligner l'importance de sensibiliser dès le départ les apprenants d'ELE, en les familiarisant avec la diversité géolinguistique de l'espagnol, en sachant qu'ils adopteront une variété spécifique de la langue, généralement la première qu'on leur enseigne. D'où l'importance d'utiliser des ressources multimodales qui intègrent les aspects socioculturels représentés par des locuteurs natifs de différentes variétés dans des situations de communication réalistes lors de la planification, et d'adapter les ressources aux besoins linguistiques des apprenants.

2. Pourquoi des *telenovelas*?

Chaque communauté utilise sa langue comme un amalgame de cohésion sociale qui crée et établit des moyens de transmettre sa culture et ses idiosyncrasies. En Amérique latine, les *telenovelas* sont cet amalgame qui génère des processus d'identification (Aquino Coraite 2020: 130). En tant que véhicules narratifs, ces feuilletons reflètent et questionnent les identités socioculturelles de la région. Bien qu'ils agissent parfois comme un regard exagéré sur la société latino-américaine, reproduisant des situations quotidiennes de manière histrionique, ils offrent un moyen audiovisuel pour explorer les tensions entre tradition et modernité, luttes sociales, inégalités et rôles de genre. Au cours de mes années d'enseignement de l'ELE³, j'ai observé une constante: dans chaque groupe, qu'il soit composé d'adultes ou de jeunes, il y a systématiquement au moins un individu qui a fait son premier contact avec l'espagnol par le biais d'un feuilleton. La fréquence de visionnage et l'intérêt pour ces productions varient en fonction de l'âge. Les élèves les plus jeunes, par exemple, indiquent que ce sont leurs parents qui regardent régulièrement le feuilleton en question et ils écoutaient les dialogues..

³ L'expérience à laquelle je fais référence ici englobe l'enseignement de l'ELE dans le contexte universitaire russe, dans des clubs de conversation organisés par la bibliothèque de l'Institut Cervantes Miguel Delibes à Moscou, ainsi que dans le cadre de cours particuliers destinés à des jeunes et à des adultes en Égypte et en Espagne. Tous de niveaux B2, C1 et C2.

La comparaison de mon expérience avec celle d'autres enseignants d'ELE m'a permis de confirmer que ce sujet est effectivement récurrent dans les cours d'ELE aux niveaux intermédiaire, B1 et B2, et avancé C1 – selon les spécifications de chaque niveau stipulé pour le CECRL. De plus, des plateformes telles que *Lapaginadespanol* proposent des discussions à propos des feuilletons, suggérant leur intégration dans les cours de conversation. Personnellement, j'ai eu l'occasion de diriger le club de conversation latino-américain organisé par la Bibliothèque Miguel Delibes de l'Institut Cervantès à Moscou entre 2023 et 2024, et dès les premières séances, j'ai intégré une session dédiée à cette production audiovisuelle, en mettant l'accent sur les traits identitaires et les stéréotypes de la région. C'est précisément sur ce dernier point que les *telenovelas* suscitent le plus de débats, car les questions socioculturelles, historiques et identitaires y sont pleinement exposées et constituent souvent la pointe de l'intrigue.

Un autre problème qui se pose, surtout lorsque l'activité est menée avec des apprenants avancés, est celui des différents "accents" des personnages. Ces accents contrastent, généralement, avec la norme linguistique qu'ils ont longtemps considérée comme la plus prestigieuse. Cette norme est celle du centre et du nord de la péninsule, familièrement appelée, surtout par les locuteurs étrangers, "celle de Madrid" ou "la correcte" (Villegas 2024: 3). Les étudiants qui maîtrisent la langue et qui ont visionné des *telenovelas* de plusieurs pays hispanophones sont souvent capables de détecter certaines différences discursives grâce à la conscience linguistique qu'ils ont *déjà* de l'espagnol. Ces apprenants ont développé un système établi de croyances et d'attitudes linguistiques qui se manifestent par l'attribution d'un statut ou d'un stigmate à l'une ou l'autre variété. Cestero et Paredes (2018:14), en accord avec la proposition de López Morales (1989: 235), définissent l'attitude comme "l'action ou la réaction (...) l'acceptation ou le rejet d'un fait linguistique (...) qui est produit par des croyances, favorables ou défavorables, par rapport au fait en question". Ces croyances sont le fruit des connaissances linguistiques et sociolinguistiques acquises par le locuteur tout au long de son apprentissage. Bien que cette conscience linguistique se forme au cours du processus d'acquisition de la langue à travers l'observation, l'analyse et l'interprétation subjective des phénomènes linguistiques, il est important de reconnaître le rôle crucial de l'enseignant en tant que pourvoyeur de prestige linguistique (Svetozarovová 2019: 128). Les manuels, le matériel didactique (authentique ou adapté) et les textes de référence pour l'enseignement de l'ELE, tels que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et le

Plan curriculaire de l'Instituto Cervantes (PCIC), jouent également un rôle essentiel dans ce processus d'enseignement-apprentissage (Villegas 2024: 12-13).

Dans ce contexte, la telenovela est présentée comme une ressource au potentiel sous-estimé qui peut permettre aux étudiants d'apprendre la variation de la langue par le biais d'une stratégie ludique et d'une perspective plus pragmatique, interculturelle et plurinormative. Il est révélateur de constater que lorsque les apprenants se rendent compte qu'il n'existe pas une seule façon correcte de parler espagnol, que la compétence linguistique est le résultat de multiples facteurs et que, d'un point de vue dialectologique, l'espagnol est divisé en huit zones dialectales (Moreno Fernández 2009), chacune ayant ses propres traits linguistiques, le seseo n'est plus perçu comme un marqueur d'incorrection. Par conséquent, leur confiance en leurs capacités linguistiques est modifiée.

Il est intéressant de noter que, par exemple, la variété rioplatense est largement connue par les Russes qui apprennent l'espagnol, grâce à l'actrice Natalia Oreiro. Elle a conquis le cœur de ce peuple avec son rôle principal dans la telenovela *Muñeca brava*, comme le rapporte le media d'information en ligne MDZ. Un exemple notable parmi les apprenants d'ELE est celui de l'enseignante en ligne Kristina Sharykina. Lors d'une présentation visant à promouvoir sa chaîne YouTube, *Spanish with Kristina*, et à donner un cours, elle a profité de l'occasion pour commenter sa décision d'adopter la variété du Cône Sud par l'influence de *Muñeca brava*. Il est à noter que l'objectif de cette présentation était d'apprendre l'espagnol grâce à cette telenovela. Afin d'évaluer l'applicabilité de cette méthode dans le contexte russe et dans le contexte de l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en Russie, il est pertinent de se référer à l'exemple de plusieurs chaînes YouTube telles que *Hablamos Esp* ou *Aprendamos español con la telenovela Muñeca brava*. Ces chaînes diffusent de courts clips de cette production sous-titrés en espagnol et en russe, et font la promotion de leurs cours.

En résumé, les aspects qui ont contribué à la notoriété du feuilleton en tant que produit régional, jouant un rôle pivot entre la langue, la société, la culture et l'identité par le biais d'un moyen de divertissement audiovisuel étroitement lié à l'ELE sont:

- Depuis des décennies, la telenovela est le produit audiovisuel et culturel d'exportation par excellence de l'Amérique latine (Alfaro 2006: 448; Raimondi 2011: 5), ce qui a permis sa popularisation et sa diffusion à l'échelle mondiale.

- Elle possède une narrative capable de créer un répertoire commun à un niveau symbolique identitaire caractéristique parmi les latino-américains (Raimondi 2011: 3).
- Pour les étudiants d'ELE, elle joue un rôle en tant qu'élément de référence socioculturelle, et, pour les locuteurs natifs, identitaire.
- C'est un thème récurrent dans les cours intermédiaires et avancés, ainsi que dans les clubs de conversation ELE, favorisant les échanges et les réflexions sur la dimension socioculturelle.

2.3 Les origines du feuilleton latino-américain

Tout d'abord, il convient d'avertir le lecteur que l'histoire de la telenovela a été largement abordée par de nombreux auteurs et que la bibliographie à ce sujet est donc très riche. Cette section ne se veut pas une analyse historiographique exhaustive, mais une brève introduction aux origines de ce phénomène audiovisuel.

Les recherches menées par Rincón (2008: 49) et Velandia (2016: 296) ont établi un lien entre l'émergence de la telenovela et la pratique de la lecture dans les manufactures de tabac cubaines au XIXe siècle. Selon une note de *CiberCuba* dédiée à Félix Benjamín Cagnet Salomón, figure pionnière du feuilleton radiophonique et de la telenovela, l'inspiration de ce dernier serait tirée de ses souvenirs des histoires qu'il entendait dans les rues de Santiago de Cuba durant son enfance, ainsi que de son expérience dans des projets radiophoniques à visée didactique pour les enfants. En 1948, il réalise ce qui est communément considéré comme le premier film radiophonique, intitulé *El derecho de nacer* [Le droit de naître].

Le nouveau genre a été rapidement diffusé sur les principales stations de radio locales. Ainsi, au cours des années 1950, *El derecho de nacer* est passé de la narration audio à la narration audiovisuelle, ce qui lui a permis d'atteindre un public plus large au-delà des frontières de l'Amérique latine et de devenir un produit culturel d'envergure internationale. Son influence s'étend du théâtre de vaudeville à la *Commedia dell'arte italienne*, en passant par la *zarzuela*, le *folletín*, le *teatro de plaza* et le théâtre radiophonique (Alfaro 2006: 447; Raimondi 2011: 3).

Au cours des années 1970 et 1990, la production de feuilletons a connu une croissance importante dans des pays tels que le Venezuela, le Mexique,

l'Argentine et la Colombie. À la fin des années 80, commence à se développer ce qui sera connu quelques années plus tard sous le nom de narco-novela. Dans les années 90 la telenovela, en particulier vénézuélienne et mexicaine, transcende les frontières les plus lointaines et atteint les nouvelles nations de l'ex-Union soviétique, conséquence de la transnationalisation (Mazzioti 2006: 127-128). Cette dynamique a eu des répercussions notables sur cette industrie, entraînant une augmentation de la production dans plusieurs pays d'Amérique latine et aux États-Unis. La telenovela est donc un genre qui porte en lui une forte connotation sociale, permettant aux téléspectateurs de s'identifier en tant que groupe social.

La *mala hierba* (1988) a été la première production à aborder le thème de la drogue. Cette œuvre, adaptée du roman éponyme de Juan Gossain, est généralement considérée comme la première incursion télévisée dans cette réalité, inaugurant ainsi un espace de dialogue dans lequel le sujet peut être abordé sans les contraintes d'un tabou excessif.

Tragédies, inégalités sociales, désir de se distinguer ou d'avoir de l'argent à tout prix pour prouver sa réussite ou son pouvoir, normes de beauté superficielles, tous ces éléments qui ont toujours été présents dans les feuilletons traditionnels, sont désormais ancrés dans une réalité latino-américaine aussi cruelle que le trafic de drogue et le crime organisé. *Sin tetas no hay paraíso* (2006) de l'écrivain, réalisateur et scénographe colombien Gustavo Bolívar, est souvent considérée comme la première telenovela dont l'objectif est de montrer les réalités du trafic de drogue. C'est ainsi que le terme *narco-novela* naîtra.

Ces productions sont adaptées à l'époque et figurent parmi les contenus les plus populaires sur les plateformes de diffusion en continu telles que Netflix, qui les présentent comme des narco-séries. Elles réduisent considérablement le nombre d'épisodes et investissent dans des scénarios plus diversifiés, avec des acteurs et actrices de tous les pays du monde hispanophone. Cet aspect a été décisif, puisqu'il correspond aux paradigmes actuels, qui recherchent une plus grande diversité ethnique, religieuse, idéologique et linguistique dans la société.

2.4 Les telenovelas dans l'imaginaire des communautés hispanophones

Comme on a pu le constater précédemment, certains experts considèrent que la telenovela constitue un espace public de représentation socioculturelle et

identitaire en Amérique latine, où se produit une reconnaissance d'un "nous" et des "autres". Tout cela fonctionne comme une sorte de stratégie discursive et audiovisuelle, qui permet de révéler les conflits et les situations propres à la réalité de la région. La *telenovela*, dans sa dimension multimodale, se caractérise par l'émergence de différents types de langage, où le visuel et le verbal occupent une place prépondérante (Ávila 2005: 172; Vilches 2007: 36; Coraite 2020: 130).

En explorant les processus d'interprétation de la telenovela dans l'imaginaire des usagers hispanophones, natifs ou non, cette section permet de mieux comprendre le fonctionnement de cet espace public de représentation. Dans le cas des natifs, ces mélodrames sont considérés comme une source permanente de stéréotypes et de généralisations culturelles (Rincón 2005: 22; Raimondi 2011: 3). Les dynamiques relationnelles, qu'elles soient familiales, amicales, professionnelles ou sociales, sont stratégiquement exploitées pour établir une connexion avec le public, les audiences, facilitant leur identification avec l'histoire et les protagonistes. Cette approche conduit à l'adoption, par les spectateurs, des attitudes et perspectives endossées par les personnages (Mazziotti 2006: 24). Il est particulièrement intéressant de considérer ces approches avec les opinions des latino-américains eux-mêmes sur la signification de la telenovela, et à cette fin, il sera utile de mentionner l'épisode 241 d'*EasySpanish*, un portail dédié à la création de matériel pédagogique et de contenus virtuels sur YouTube par deux professeurs d'espagnol. Dans cet épisode, ils interviewent plusieurs passants dans une ville mexicaine, en leur posant des questions telles que: regardez-vous des *telenovelas*? Les aimez-vous? Pensez-vous que les feuilletons influencent la vie des Mexicains? Ont-ils influencé votre vie? La majorité des individus interrogés déclarent ne plus consommer de feuilletons, bien qu'ils admettent avoir regardé ces programmes dans leur jeunesse, souvent en compagnie d'un adulte ou en cachette. Parmi les personnes interrogées, certaines réponses montrent que les *telenovelas* sont considérées comme le reflet de la société, représentant de manière histrionique, c'est-à-dire théâtrale et amplifiée, des situations qui se produisent au quotidien chez les téléspectateurs. L'une des personnes interrogées a même affirmé qu'en regardant ce type de programmes, elle trouvait des similitudes avec des situations personnelles qu'elle savait communes à tous. Ce genre de témoignage permet de mesurer l'influence significative des feuilletons sur les imaginaires sociaux, la compréhension des rôles et la configuration de la société mexicaine.

Il est intéressant de noter que les opinions des théoriciens et les impressions des personnes interrogées convergent, notamment en ce qui concerne la reconnaissance de ces productions comme un reflet de l'Amérique latine. Par ailleurs, il convient de prendre en compte l'opinion des hispanophones non natifs, dont un grand nombre sont des apprenants de la langue, qui perçoivent dans les *telenovelas* une référence à différents niveaux. En tant que professeure d'ELE, hispanophone native américaine et familière avec diverses caractéristiques socioculturelles de la région, je reconnais que les *telenovelas* constituent une ressource pédagogique utile en classe pour aborder des aspects socioculturels. D'un point de vue sociolinguistique, elles constituent une ressource très utile et, en mettant l'accent sur la variation dialectale, les *telenovelas* peuvent être interprétées comme un échantillon représentatif de la diversité linguistique. J'ai eu l'occasion de constater que plusieurs étudiants originaires de pays aussi divers que la Chine, l'Égypte, ou la Russie ont indiqué que les différences ethniques, sociales et culturelles qu'ils avaient observées faisaient partie des aspects qui les avaient motivés à en découvrir davantage sur ce côté du monde, à commencer par la langue. Des étudiants que j'ai rencontrés à l'Institut Cervantès du Caire, par exemple, y ont commencé leurs études, attirés par certains mots qui "scintillaient" entre la version originale et la voix off.

Dans le cas de la Chine, il s'agissait d'étudiants (qui se trouvent en Espagne), âgés de 22 à 40 ans qui, au cours de l'une des sessions, ont commenté l'impact des mélodrames latino-américains en Asie, y compris dans leur pays. Certains d'entre eux venaient de régions éloignées et rurales du pays, de sorte que les *telenovelas* représentaient une fenêtre sur un nouveau monde dans une réalité où ils n'avaient aucun contact avec des étrangers ou des langues indo-européennes. Les feuilletons étaient doublés en mandarin. L'intérêt pour l'Amérique latine est essentiellement lié à l'esthétique des personnages, à leurs manières et à leurs gestes, qui diffèrent des coutumes locales ou des interactions sociales.

Dans le cas de la Russie, les *telenovelas* latino-américaines sont arrivées au moment de la désintégration de l'URSS, marquant un tournant décisif qui a ouvert la porte à l'influence occidentale. Ces productions ont eu un impact socioculturel important sur la population russe. L'intérêt manifesté par nombre de mes élèves pour l'apprentissage de l'espagnol est étroitement lié à la popularité des feuilletons des années 1990. Le commentaire qui revenait le plus souvent était "les feuilletons sont une reproduction fidèle de la société latino-américaine". On peut en déduire

que ces opinions se réfèrent aux coutumes, à la manière d'être, à la manière d'exprimer des émotions ou des interactions sociales, "vous êtes très passionnés, c'est pour ça que les feuilletons sont comme ça". Les différences sociales sont très bien définies pour eux: riche/pauvre; homme/femme; noir/blanc, indigène/métis. Il est indéniable que les feuilletons contribuent à la formation de stéréotypes et d'interprétations biaisées de la société latino-américaine. Dans ce contexte, il semble essentiel d'élaborer des propositions didactiques basées sur ces ressources audiovisuelles, afin de sensibiliser le public et de démystifier les représentations erronées.

3. Qu'est-ce que le shadowing?

Dans les sections précédentes, j'ai contextualisé la situation autour de la telenovela en tant qu'élément du tissu social hispano-américain et montré comment la telenovela pouvait être intégrée à l'apprentissage de l'ELE, notamment pour travailler les différents aspects de la variation dialectale. Dans cette perspective, il semble pertinent aussi de formuler une proposition didactique dans laquelle la conscience phonologique occupe une place correspondante. Ces deux questions m'ont amenée à réfléchir aux techniques connues et utilisées dans l'acquisition des LE comme l'anglais, par exemple (Hamada 2018; Hamada 2019; Kadota 2019; Tran 2021; Rodríguez Viteri 2023).

Il est important de noter que le shadowing et la conscience phonologique sont deux concepts fondamentaux dans le contexte de l'acquisition d'une langue étrangère (LE). Leur mise en application permet d'améliorer significativement la compréhension orale (Hamada 2019: 388), ce qui se traduit par une amélioration de la production orale, et par conséquent, de la prononciation et de la fluidité.

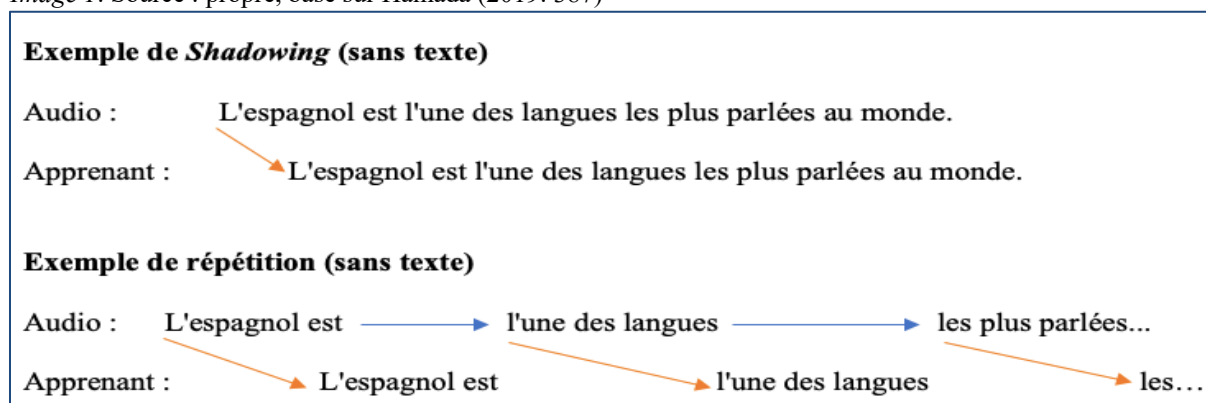
L'origine du shadowing remonte à 1953, lorsque E. Colin Cherry, un scientifique cognitif britannique, a mené une expérience dont le thème central était la reconnaissance de la parole par l'écoute de deux fragments différents (Cherry 1953: 976-979). L'objectif était de vérifier que les sujets de l'expérience n'avaient compris qu'un seul stimulus et, pour ce faire, on leur demandait de répéter en même temps ce qu'ils avaient perçu. Cette expérience est communément appelée "expérience Cherry" et se caractérise par l'exposition à des stimuli auditifs doubles ou multiples connus sous le nom d'effet cocktail party. Il s'agit d'un phénomène par lequel le cerveau est capable de concentrer son

attention sur un seul stimulus auditif, en dépit du bruit ambiant. Au fil des ans, cette technique a été utilisée dans la formation des interprètes simultanés afin de leur enseigner les compétences nécessaires pour écouter et parler simultanément (Kadota 2019: 1; Hamada 2019: 387). Selon la définition de Lambert (1992: 266), le shadowing correspond à une tâche de suivi auditif et rythmique, impliquant la vocalisation immédiate de stimuli présentés de manière auditive. Comme le souligne Kadota (2019: 7), cette tâche implique la reproduction de représentations phonologiques élaborées à partir de l'input auditif perçu. Elle nécessite également l'encodage phonologique des mots et l'articulation des sons produits. Le terme shadowing est métaphorique et compare l'exécution de la technique à notre ombre, celle qui, à la tombée de la nuit, nous suit partout et copie chacun de nos mouvements (Hamada 2018: 19). Il convient de noter que les utilisateurs de cette technique doivent se concentrer sur ce qu'ils comprennent et ne doivent à aucun moment écrire ou prendre des notes.

La technique du shadowing est communément attribuée au linguiste et enseignant américain Alexander Argüelles. Depuis le début des années 2000, il utilise cette technique en se basant sur sa propre expérience de l'apprentissage des langues étrangères. Cependant, il faut souligner que la méthodologie du shadowing proposée par Argüelles présente des similitudes avec celle d'autres spécialistes qui, depuis les années 1980 et 1990, la réalisent avec leurs étudiants, comme c'est le cas du professeur et chercheur japonais renommé Shuhei Kadota, spécialisé dans le shadowing et en acquisition de l'anglais comme langue étrangère. Argüelles se distingue des autres en suggérant d'effectuer la répétition simultanément tout en marchant dans un endroit calme.

Si l'on se demande quelle est la différence entre le shadowing et la répétition, la distinction entre ces deux méthodes réside dans le fait que le shadowing vise à répéter le stimulus auditif de manière synchronique, c'est-à-dire simultanément. En revanche, la répétition est effectuée immédiatement après l'audition du fragment. L'image 1 illustre la manière dont ces deux techniques sont mises en œuvre dans la pratique:

Image 1. Source : propre, basé sur Hamada (2019: 387)⁴



Les exemples ci-dessus donnent des indications sur le temps de lecture associé à chaque technique. En ce qui concerne le shadowing, on note que dans la séquence "L'espagnol est l'une des langues les plus parlées au monde", le schéma fait référence au processus de stimulation auditive/production verbale similaire à ce qui se passe lorsque l'on écoute une chanson connue et qu'on la chante à nouveau. Il est fréquent que la compréhension des paroles ne soit pas indispensable pour identifier la mélodie, mais ce n'est qu'après un processus d'écoute et de répétition itérative que la pleine compréhension de ces phrases s'impose au fil du temps. Hamada (2018: 20) souligne que l'activité cognitive des apprenants en langues, lorsque le shadowing est appliqué, focalise l'attention uniquement sur le son et non sur le décodage de chaque mot. Effectivement, avec la répétition, les apprenants accèdent progressivement au sens de chaque partie de la phrase. Il est essentiel de distinguer ces deux techniques afin d'éviter toute confusion et de les considérer comme analogues. Il ne faut pas non plus confondre ce concept avec *l'éducation de l'ombre* ou *shadow education*, ni avec le *shadowing* en tant que stratégie ethnographique récemment appliquée dans les milieux universitaires hispanophones, dont l'intention est de mettre en évidence la pertinence de l'observation dans des contextes et des communautés spécifiques dans le cadre de la recherche en éducation (Fardella et al. 2022).

3.1 Le shadowing pas à pas

La technique du shadowing a été appliquée de différentes manières et adaptée à divers contextes et environnements. Néanmoins, afin de faciliter la compréhension des lecteurs qui ne sont pas du tout familiers avec le shadowing,

⁴ Il convient de noter que les flèches bleues correspondent aux pauses discursives propres à un exercice de répétition, tandis que les flèches oranges font référence au temps d'attente avant de commencer le shadowing ou de répéter les fragments d'une phrase.

mais qui souhaitent s'initier ou initier leurs élèves à cette pratique, je présenterai ci-dessous une séquence standardisée et simplifiée basée sur les approches de certains auteurs (Hamada 2014: 4-5, 2015: 9-10; Zakeri 2014: 22-23; Martinsen et al. 2017: 667; Kadota 2019: 4-5; Win 2020: 3; Belarte Luque 2022: 68-69), et sur ma propre expérience.

Conformément à la première section, cet article prend en compte les zones dialectales proposées par Moreno Fernández (2009: 27-29): castillan, andalou, canarien, mexicain, caraïbe, andin, chilien et rioplatense, qui, à leur tour, sont classés en deux groupes (Fernández et Fernández 2004: 3): les novateurs (andalou, canarien, caraïbe, chilien, rioplatense) et les conservateurs (castillan, andin et mexicain). À titre de suggestion, il est pertinent de prendre en compte ces zones dialectales lors du choix de l'échantillon oral d'un locuteur natif par rapport au niveau de compétence linguistique de l'étudiant, puisque, selon les études sur les croyances et attitudes linguistiques des étudiants en ELE⁵, il existe des variétés plus difficiles/faciles à comprendre (Sosiński et Waluch de la Torre 2021: 208; Või 2024: 131), tandis que d'autres sont appréciées comme plus claires (Svetozarovová 2019: 144).

À ce stade, nous pouvons évoquer les *telenovelas*, car elles ont été produites dans une plus ou moins grande mesure dans tous les pays hispanophones, ce qui nous fournit un matériel audiovisuel représentatif sur lequel baser l'extrait de transcription que nous fournirons aux étudiants ou, si vous préférez, vous pouvez sous-titrer un extrait vidéo. Ils sont également faciles à trouver en ligne sur des plateformes telles que YouTube, par exemple. Ainsi, des dialogues ou des narrations de feuilletons peuvent être couplés avec les étapes qui seront discutées ci-après.

Avant de poursuivre avec la première étape, il est nécessaire de revenir à Hamada (2014: 4-5), qui souligne l'importance de prendre en compte l'implication cognitive inhérente dans l'action d'écouter. À cette fin, il met en évidence deux processus connus et contrastés, à savoir le traitement descendant (top-down processing), dans lequel, par exemple, le niveau de traitement trouve son origine dans la mémoire de l'auditeur, et le traitement ascendant (bottom-up processing), illustré par le niveau linguistique qui part du signal de la parole et traite des aspects structurels tels que la grammaire, la sémantique et la pragmatique. L'auteur

⁵ Ces recherches ont recueilli des données auprès d'apprenants de l'ELE en Europe de l'Est et en Asie du Sud (Vietnam) à partir du modèle du PRECAVES XXI.

souligne qu'il est nécessaire de déterminer si les apprenants seront formés au shadowing avant ou après l'apprentissage du contenu, afin d'éviter d'interpréter cette formation comme un simple shadowing descendant ou ascendant.

Dans le cas du pré-shadowing, les apprenants utilisent la technique avant d'apprendre le contenu et, bien qu'ils concentrent leur attention sur les sons, la charge cognitive est plus importante parce qu'ils ne savent pas de quoi parle le texte qu'ils écoutent. En revanche, dans le post-shadowing, qui a lieu après la leçon, le niveau de concentration sur le son entrant peut certes être réduit en raison de la division des ressources cognitives entre tout ce que les apprenants viennent d'intégrer (aspects phonologiques, lexicaux et grammaticaux du texte cible), mais les niveaux d'anxiété sont également réduits (Hamada 2011: 66), entre autres avantages, et cela contribue à renforcer les connaissances acquises grâce aux exercices d'imitation du shadowing.

En conclusion, l'application du shadowing dépend des objectifs de l'enseignant et de ce qu'il souhaite travailler par le biais de cette technique. Il est prudent de garder à l'esprit la déclaration de Hamada ci-dessus afin de comprendre les implications cognitives de cet exercice. En plus d'être une technique d'amélioration de l'écoute, de la prononciation et de la fluidité, il s'agit également d'un activateur de processus cognitifs exigeants qui nécessite l'observation du processus, en prêtant attention aux éventuels doutes ou commentaires qui peuvent surgir parmi les étudiants afin d'ajuster le shadowing au contexte de l'apprentissage. Le choix d'utiliser le texte oral (audio) et le texte écrit (script) en parallèle dépend des besoins observés par l'enseignant et de ses objectifs. Le shadowing, comme cela a été justifié dans la section précédente, est un outil permettant d'augmenter les capacités d'écoute et de production orale des apprenants, mais il n'est pas opposé à l'utilisation simultanée de ressources écrites qui, dans tous les cas, impliquerait la mise en pratique de la compréhension écrite. Cependant, la production écrite n'est incluse dans aucune des étapes du shadowing et n'est pas non plus recommandée par les auteurs consultés.

Voici un exemple de séquence de shadowing dans une classe d'ELE:

Étape 1: choisir une variété géolectale en tenant compte des éléments ci-dessus (contexte et besoin de l'apprenant).

Étape 2: écouter l'enregistrement ou l'extrait vidéo sélectionné (il doit s'agir d'un locuteur natif, un extrait de feuilleton peut donc être utilisé), avec ou sans

l'aide d'un texte écrit, mais en essayant dans les deux cas de vous concentrer uniquement sur ce que vous entendez et en portant votre attention sur la prononciation, l'intonation, le rythme, les pauses, etc.

Étape 3: répéter silencieusement et de manière synchronisée le matériel auditif ou audiovisuel au moins deux fois, pour mettre en place *l'effet d'entraînement* (Kadota 2019), un aspect cognitif qui sera développé plus loin. Il s'agit d'un exercice de shadowing silencieux centré sur les sons entrant, avec ou sans support écrit. Dans cette phase d'internalisation, le décodage du message n'est pas une priorité. Il est important de noter que pendant l'écoute, l'enregistrement ou la vidéo ne sera pas interrompu pour permettre la répétition intérieure. Ce shadowing silencieux doit avoir lieu en même temps que le stimulus auditif ou audiovisuel.

Étape 4: écouter l'enregistrement ou la vidéo sans lire le texte au moins deux fois. Dans les cas où il a été décidé d'utiliser un script audio dès le début, on en déduit que le vocabulaire et les constructions ont été expliqués par l'enseignant au préalable, ce qui implique une familiarisation avec le contenu qu'ils vont écouter. Dans ce cas, il est conseillé d'avoir une interaction centrée uniquement sur le stimulus auditif. Si, en revanche, le script ou le texte n'a pas été utilisé depuis le début, il peut être envisagé à ce stade de le faire afin d'éviter d'accroître tant le stress que la charge cognitive.

Étape 5: répéter ce que vous avez entendu en effectuant un nouveau shadowing silencieux, mais cette fois-ci, et dans les deux cas, sans l'aide d'un script ou d'un texte écrit.

Étape 6: lire et répéter simultanément à haute voix et à l'unisson avec l'enregistrement ou la vidéo. Il s'agit de vocaliser au même rythme que le locuteur cible, d'utiliser la même intonation et d'imiter sa prononciation. Si l'objectif de l'activité est de mettre l'accent sur un aspect phonologique particulier, il est possible d'intégrer des instructions qui guident l'apprenant vers cet objectif. Dans le cas de Win (2020: 9), sa recherche visait à appliquer le shadowing pour travailler sur les schémas d'accentuation en anglais. Pour ce faire, elle a inclus une vidéo YouTube sur le sujet et a demandé aux participants de marquer le modèle d'accentuation dans les mots, le cas échéant, en se basant sur ce qu'ils avaient vu et en utilisant le texte fourni.

Étape 7: proposer aux apprenants d'appliquer cette technique de manière autonome et en utilisant les ressources auditives et audiovisuelles de leur choix au moins deux fois par semaine.

Étape 8: proposer aux apprenants de s'enregistrer avant et après le shadowing, de préférence dans un endroit calme. De cette manière, l'autonomie est encouragée, tout en leur donnant des outils pour améliorer leurs compétences en matière d'écoute et d'expression orale et en encourageant aussi l'habitude de l'auto-évaluation du processus.

La séquence présentée ci-dessus ne doit jamais être considérée comme la seule façon d'appliquer la technique du shadowing en ELE, car les adaptations ou les modifications dépendront de chaque contexte et de l'initiative de chaque enseignant. Elle a pour seul but d'illustrer une séance de shadowing et d'être présentée comme une proposition pour aborder les aspects phonologiques de la langue qui ne trouvent pas toujours leur place dans les contenus présentés dans les manuels ou dans les propositions didactiques de l'ELE.

Avant de passer à la section suivante, il est utile de réfléchir brièvement aux effets cognitifs du shadowing en classe, qui ont été décrits par Kadota (2019) dans la préface de son livre et sont étayés par des bases théoriques et empiriques. Il s'agit de:

1. *L'effet d'entrée*, qui facilite la perception automatique du discours d'entrée, améliorant ainsi la capacité de compréhension orale.
2. *L'effet d'entraînement*, où le mécanisme de répétition subvocal dans la mémoire de travail phonologique est renforcé, ce qui accélère l'internalisation des mots, des formules et des constructions.
3. *L'effet de sortie*, qui simule les étapes de la production de la parole, favorisant la fluidité de l'expression orale.
4. *L'effet de surveillance*, à partir duquel se développe la capacité de surveillance et de contrôle métacognitif par le biais de la mémoire de travail exécutive.

Nous pouvons observer que cette série d'effets nous donne une sorte de séquence cognitive encadrée dans le processus de perception et de production auditives tel qu'il se produit lors de l'acquisition d'une LE. Le premier effet est le point de départ, dans lequel le stimulus est capté par l'oreille et reconnu comme un message, bien qu'il ne soit pas décodé dès le premier instant. Lors du deuxième effet, le processus mental est activé et la personne articule des mots, presque

imperceptiblement, sans prononcer de sons ou en effectuant des mouvements minimes des lèvres, de la langue et des cordes vocales, un shadowing intérieur. Concernant le troisième effet, la répétition et l'imitation simultanées de sons sont initiées par le shadowing. Ce faisant, les mécanismes de production du langage sont activés de la même manière que lorsque nous parlons spontanément dans notre langue maternelle, ce qui améliore la fluidité et l'automatisation de la parole. Enfin, dans le quatrième effet, l'apprenant est déjà capable d'observer, d'évaluer et d'analyser sa propre prononciation par rapport à celle du locuteur natif qu'il a écouté, et de réaliser quels sons ou aspects (intonation, rythme, etc.) doivent être améliorés. Ce point correspond à l'autonomie déjà mentionnée, que l'on vise à renforcer chez l'étudiant.

4. Un trinôme pour le développement de la compétence sociolinguistique en l'ELE

Jusqu'à présent, les trois éléments fondamentaux qui encadrent cet article ont été abordés individuellement: la variation dialectale de l'espagnol, les feuillets comme ressource audiovisuelle didactique et la technique du shadowing pour travailler les aspects prosodiques tels que la prononciation et la fluidité. Dans cette section, l'intention est de les mettre en corrélation avec la compétence sociolinguistique en l'ELE, en les représentant dans un processus cyclique et interconnecté. Le CECRL comprend la compétence sociolinguistique comme les connaissances et les aptitudes requises par un apprenant pour comprendre la dimension sociale de l'utilisation d'une langue. Il part du principe que les langues sont un phénomène socioculturel où les règles de politesse, les marqueurs linguistiques des relations interpersonnelles, les différences de registre, dont l'utilisation dépend de la situation de communication et, bien sûr, tout ce qui est lié à la variation dialectale, y compris les accents, sont implicites (Conseil de l'Europe 2020, section 5.2).

Bien que tous les éléments qui composent la planification à des fins didactiques soient essentiels pour garantir un apprentissage structuré et significatif, dans la pratique, on constate la nécessité de mettre l'accent sur certains éléments à des moments spécifiques, en particulier lorsqu'il s'agit de travailler sur la prosodie. Bien que les chansons soient une ressource dynamique, motivante et contextualisée qui reproduisent des modèles grammaticaux, lexicaux et

phonétiques, j'ai perçu que j'avais besoin d'exercices plus spécifiques qui travaillent avec des modèles mélodiques sans artifice (c'est-à-dire piste musicale), mais présentés dans un format si possible plus familier aux étudiants. C'est pourquoi les corpus linguistiques n'étaient pas non plus la solution que je recherchais.

Par conséquent, pour tenter de remédier à cette lacune, j'ai créé un trinôme qui me permet de mettre en évidence trois éléments de la planification sans négliger les autres, à savoir le contenu linguistique (en particulier la prosodie), la technique ou la stratégie, et les ressources et le matériel. Voici une représentation de ce que j'ai appelé le trinôme sociodidactique en mettant l'accent sur l'aspect phonologique (prosodique) de la langue.

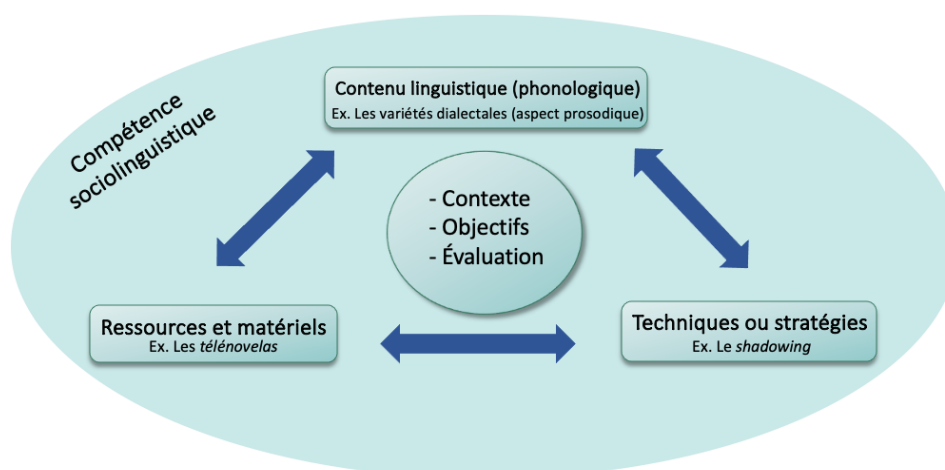


Image 2. Trinôme sociodidactique axé sur la pratique phonologique. Source: propre (2025)

Ces trois éléments contextualisés dans la compétence sociolinguistique sont destinés à atteindre un objectif didactique précis, la prosodie, tout en fonctionnant en synergie. En fonctionnant comme un système organique, le résultat final serait supérieur à la somme des efforts individuels, produisant ainsi un plus grand impact sur l'apprentissage. Même si, à première vue, le terme "sociodidactique" peut sembler évident, puisque la didactique a un objectif pédagogique et la pédagogie a une fin sociale, il est certain que lorsque nous faisons ce type de compositions lexicales, nous soulignons l'aspect sur lequel nous voulons mettre l'accent. La planification avec des objectifs plus concrets alignés sur un contenu linguistique particulier, où une technique/stratégie est appliquée en fonction de ressources ou de matériels spécifiques, peut avoir un effet positif sur les apprenants, car travailler sur des aspects spécifiques de la langue fournit des outils

spécifiques pour résoudre les problèmes qui peuvent survenir tout au long de l'acquisition de la LE; la prononciation, l'intonation et la fluidité étant souvent problématiques pour certains apprenants de l'ELE (Kalan 2007: 985). Ainsi, le contenu phonologique, en particulier la prosodie, nécessite sa propre planification développée pour un contexte particulier, avec des besoins et des difficultés spécifiques. C'est peut-être la raison pour laquelle, dans les manuels d'ELE, en général, il n'y a pas de segment dédié exclusivement à la prosodie, puisqu'ils sont une ressource didactique avec une méthodologie hétérogène, qui cherchent à donner une certaine uniformité à l'enseignement de l'espagnol.

Dans mon cas, le trinôme sociodidactique me permet de répondre à ce besoin et je l'adapte au contenu linguistique, à la technique/stratégie et aux ressources et supports qui me semblent appropriés pour mes étudiants à un moment donné. C'est pourquoi j'ai choisi comme contenu linguistique les variétés dialectales, l'un des aspects les moins travaillés en cours d'ELE ou qui tend à s'orienter vers les variations lexicales entre les zones dialectales; le shadowing, car il ne s'agit pas d'une stratégie couramment utilisée en l'ELE pour exercer la prononciation, l'intonation ou la fluidité, et je considère qu'elle est très utile non seulement pour améliorer ces trois aspects, mais aussi pour comprendre comment certains sons propres à différentes zones géolectales sont produits; la compréhension du phénomène phonologique permet de rapprocher les locuteurs des différentes variations, et cela peut ainsi aider à briser les préjugés ou les stéréotypes linguistiques. Les telenovelas ne sont pas seulement une ressource audiovisuelle variée qui aborde différents thèmes sociaux, mais elles contextualisent également des phénomènes phonologiques dans des situations de communication dans un environnement spécifique (pays, région, etc.), même si ceux-ci sont souvent représentés de manière exagérée.

Le développement de la compétence sociolinguistique nécessite une connaissance progressive et globale de tous les éléments qui composent la langue, car il ne s'agit pas seulement d'un savoir linguistique, mais aussi socioculturel. D'où l'importance d'intégrer des contenus, des stratégies et des ressources dans le but de les mettre en pratique en classe et en dehors.

5. Quelques conclusions

Tout au long de cet article, l'intention a été non seulement de présenter la technique du shadowing comme une stratégie efficace pour exercer des aspects suprasegmentaux, mais aussi de répondre aux besoins observés dans le programme d'ELE en termes de compétence sociolinguistique et de palier au manque de propositions qui incluent des stratégies et des ressources qui, dans d'autres langues, ont été utilisées depuis longtemps dans différents contextes avec des résultats positifs dans la performance prosodique des étudiants étrangers (Hamada 2014, 2016; Win 2020; Zakeri 2014). Le shadowing est une technique qui fonctionne sur la base de l'imitation, qui est un processus naturel chez l'être humain dans le cadre du développement du langage. Cela lui permet d'être une stratégie qui peut être utilisée dès les premiers niveaux d'acquisition de la langue, en l'adaptant, dans le cas de l'espagnol, à la variété à enseigner comme référence d'une forme de discours parmi les variétés cultivées envisagées selon la classification de Moreno Fernández (2009).

L'espagnol est une langue plurinormative, il est donc important de sensibiliser les élèves à ce fait, puisqu'il existe des langues où le caractère pluricentrique de la norme n'est pas envisagé, comme dans le cas du russe, par exemple. D'où la nécessité d'intégrer dans la planification des exercices qui permettent aux élèves de reproduire des sons fréquents dans les différentes zones dialectales, comme le *seseo*, qui fait d'ailleurs partie de la norme cultivée de sept des huit variétés diatopiques de l'espagnol. Certains phénomènes linguistiques, comme les prosodiques, doivent être enseignés par la pratique, par l'exécution. L'application d'exercices dans lesquels les étudiants peuvent être co-participants permet, à son tour, une approche interculturelle et sociale, qui pourrait contribuer à réduire les préjugés et la discrimination linguistique à l'égard des hispanophones des variétés les plus discréditées. Les *telenovelas*, quant à elles, constituent un matériel audiovisuel qui reproduit des schémas grammaticaux, sémantiques, pragmatiques et, pourquoi pas, phonologiques, ce qui nous permet d'accéder à n'importe quelle variété dialectale d'espagnol et de choisir une situation de communication particulière. En outre, ils nous donnent l'occasion d'aborder des sujets parfois controversés (ethniques, politiques, idiosyncrasiques, etc.), que les étudiants n'osent pas toujours commenter ou sur lesquels ils n'osent pas exprimer leur opinion en classe.

La langue est la société et la représentation de l'identité d'un individu et de la collectivité à laquelle il appartient (Eckert, 2000; Heller, 2011). Les variétés d'espagnol sont l'identité de chacun des pays qui composent le vaste et diversifié monde hispanophone. Il est nécessaire de trouver des stratégies et des outils pour rendre l'apprentissage de notre langue plus organique et plus inclusif dans tous les aspects qui la composent.

Bibliographie

- AQUINO CORAITE, Jenifer Jacqueline (2020). Telenovela y narración de identidades culturales, *Revista Nuestro NOA*, (13).
- ÁVILA, Antonio Manuel (2005). *Sociedad y lenguaje en la telenovela argentina*. Collection TESIS.
- ALFARO, Salvador Orlando Alfaro (2006). Identidades narrativas, los usos sociales de lo popular y la telenovela, *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (109), 441-453.
- BELARTE LUQUE, Maria T. (2022). Advantages of using shadowing in learning English, *Estudios de Lingüística Aplicada V*, 63, 63-76.
- BENITO, Nora (2019, 4 octubre). El negocio del reggaetón: la música urbana en cifras, *El Periódico*.
<https://www.elperiodico.com/es/economia/20191004/negocioreggaeton-musica-urbana-cifras-7662800>
- CESTERO, Ana María & PAREDES, Florentino (Coords.) (2018). Percepción de las variedades cultas del español: creencias y actitudes de jóvenes universitarios hispanohablantes, *Boletín de Filología*, 53(2).
- CHERRY, Edward Colin (1953). Some experiments on the recognition of speech, with one and with two ears, *Journal of the Acoustical Society of America*, 25, 975-979.
- ECKERT, Penelope (2000). *Language Variation as Social Practice: The Linguistic Construction of Identity in Belten High*. Oxford: Blackwell Publishers.
- FARDELLA, Carla & Felipe JIMÉNEZ VARGAS & Pablo RIVERA VARGAS & BALERIOLA, Enrique (2022). Salir de la sombra. Una revisión sistemática sobre shadowing como propuesta metodológica para la investigación educativa, *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 257-274.
<https://doi.org/10.6018/rie.464151>

- FARIAS, Virginia Sita (2018). Pluricentrismo, panhispanismo y lexicografía. Análisis de la codificación normativa en los corpora y diccionarios académicos. Dans *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral* (pp. 350-357). Université de Vigo. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v72i1.3925>
- FERNÁNDEZ, Francisco Moreno & FERNÁNDEZ, Juliana Moreno (2004). Percepción de las variedades lingüísticas de España por parte de hablantes de Madrid, *LEA: Lingüística española actual*, 26(1), 5-38.
- GIRALT LORENZ, Marta (2010). Y... ¿cómo trabajo la entonación en mis clases de ELE? Dans *Actas de las III Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester* (pp. 1-16). Instituto Cervantes.
- HAMADA, Yo (2011). Psychological aspects of shadowing training, *Journal of the Japan Association for Developmental Education*, 6(2), 160-171.
- _____ (2014). The effectiveness of pre- and post-shadowing in improving listening comprehension skills, *The Language Teacher*, 38(1), 3-10.
- _____ (2016). Shadowing: Who benefits and How? Uncovering a booming EFL teaching technique for listening comprehension, *Language Teaching Research*, 20(1), 35-52.
- _____ Shadowing for language teaching. *TESL Ontario*, 23(4), 19-24. <https://contact.teslontario.org/shadowing/>
- _____ (2019). Shadowing: What is it? How to use it? Where will it go? *RELC Journal*, 50(3), 386-393.
- HELLER, Monica (2011). *Paths to Post-Nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford: OUP.
- KADOTA, Shuhei (2019). *Shadowing as a practice in second language acquisition: Connecting inputs and outputs*. Routledge.
- KALAN, Marjana (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño, 27-30 septembre 2006 (pp. 981-996). Université de La Rioja.
- LAMBERT, Sylvie (1992). Shadowing. *Meta*, 37(2), 263-273.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- MARTINSEN, Rob & Cherice MONTGOMERY & WILLARDSON Véronique (2017). The Effectiveness of Video-Based Shadowing and Tracking Pronunciation

- Exercises for Foreign Language Learners, *Foreign Language Annals*, 50(4), 661-680.
- MONHALER, Edna Maria & Análie Francine MATIAS MIRANDA (2017). *La diversidad lingüística del español en el mundo contemporáneo: Propuestas de actividades didácticas*. En Actas del III Congreso Internacional SICELE: Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español. Centro Virtual Cervantes.
- MAZZIOTTI, Nora (2006). La expansión de la telenovela, *Contratexto*, (14), 127-140.
- _____ (2006). *Telenovela: industria y prácticas sociales*. Grupo Editorial Norma.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2009). *La lengua española en su geografía. Manual de dialectología hispánica*. Arco/Libros.
- PEDRAZA, María Betulia (2016). El Panhispanismo y su influencia en los diccionarios de orientación didáctica E/LE. Dans *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 815-823). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.
- RAIMONDI, Marta Mariasole (2011). La telenovela en América Latina: experiencia de la modernidad en la región y su expansión internacional, *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, (74), 1.
- RINCÓN, Omar (2005). *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*. La Crujía.
- _____ (2008). La telenovela: Un formato antropófago, *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (104), 48-51.
- RODRÍGUEZ Viteri, M. A. (2023). *The shadowing technique in the improvement of the oral production skills in adults* (Mémoire de maîtrise). Université technique d'Ambato.
- SCHLUMPF, Sandra (2016). Hacia el reconocimiento del español de Guinea Ecuatorial, *Estudios de Lingüística del Español*, (37), 217–233. [en ligne]
- SOSINSKI, Marcin & Edyta Waluch DE LA TORRE (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios de la Universidad de Varsovia hacia la variedad andaluza del español, *Philologia Hispalensis*, 35(1), 193-214.
- SVETOZAROVÁ, Radka (2019). Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos hacia variedades cultas del español, *Verbeia. Revista de Estudos Filológicos*, 5(4), 124–151. <https://doi.org/10.57087/Verbeia.2019.4061>.

- TRAN, Tran Thi Thu (2021). Shadowing a conversation helps students use new words in English speaking, *TNU Journal of Science and Technology*, 226(13), 43-51. <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.4520>
- VELANDIA, Pedro Javier (2016). El lector de tabaquería: Historia de una tradición cubana, *Memoria y Sociedad*, 20(40), 296-299.
- VILCHES, Lorenzo (ed.) (2007). *Televisión y cultura, una relación posible. LOM ediciones*.
- VILLEGAS, Candy Cahuana (2024). ¿Y cómo se dice en español normal? Creencias y actitudes de los estudiantes de E/LE frente a las variedades diatópicas de la lengua. Dans: Álvarez Soler (Ed.), *Compendio de artículos del III Congreso panhispánico internacional científico-práctico Serguéi Goncharenko*. Université linguistique d'État de Moscou.
- VÕ, Ngoc Kim Ngân (2024). Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español de alumnos vietnamitas: Aplicación de PRECAVES XXI a la enseñanza de ELE [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, 2024.
- WIN, Pwint Yee (2020). An investigation of the shadowing technique in teaching speaking to English as a Foreign Language students (Enquête sur la technique d'observation dans l'enseignement de l'expression orale aux étudiants d'anglais langue étrangère). British Council.
- ZAKERI, Elham (2014). The Effect of Shadowing on EFL Learners'oral performance in terms of fluency, *International Journal of English Language Teaching*, 2(1), 21.

Documents, vidéos et rapports

- CIBERCUBA (2008, mayo 23). La telenovela, ese fenómeno audiovisual, tiene sus orígenes en Santiago de Cuba, de la mano de Félix B. Caignet. CiberCuba. <https://www.cibercuba.com/lecturas/la-telenovela-ese-fenomeno-audiovisual-tiene-sus-origenes-en-santiago-de-cuba-de-la-mano-de>
- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr
- MDZOL (2022, 1er mai). ¿Por qué los rusos adoran tanto a Natalia Oreiro? MDZol. <https://www.mdzol.com/espectaculos/2022/5/1/por-que-los-rusos-adoran-tanto-natalia-oreiro-240278.html>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA ET ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA: Diccionario panhispánico de dudas (DPD) [en ligne], <https://www.rae.es/dpd/voseo> , 2e édition (version provisoire). [consulté le 21/01/2025].

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). *Banda*. Dans *Diccionario de la Lengua Española*. Consulté le 16 août 2021 à l'adresse <https://dle.rae.es/banda?m=form>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA ET ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA ((2004). *La nueva política lingüística panhispánica*. Madrid.

ABSTRACTS

Cette section recueille, selon l'ordre d'apparition des articles, les résumés des articles en anglais.

Candy CAHUANA-VILLEGAS: *Telenovela Shadowing as a Technique for Teaching Diatopic Varieties in the SFL Classroom*

Shadowing is a technique widely used in the teaching of English as a foreign language. In Asia, particularly in Japan, it is employed as a strategy to improve pronunciation and other prosodic features that learners may find difficult to reproduce. In Spanish as a Foreign Language (SFL), although learners at different proficiency levels encounter similar difficulties, relatively little research has been conducted on the subject. In this article, the author examines the use of shadowing in SFL through telenovelas, an audiovisual resource commonly used at intermediate and advanced levels. She proposes a sequence specifically adapted to SFL, which can be implemented either in the classroom or as an autonomous learning activity. The aim is to enhance learners' sociolinguistic competence and raise their awareness of standard dialectal varieties of Spanish.

Keywords: shadowing in Spanish as a Foreign Language, SFL, SFL teaching strategies, Spanish dialectal varieties, sociolinguistic competence in Spanish

Yuliya MAYILO: *The use of literary texts in ukrainian language textbooks for french- and german-speaking learners: a historical perspective*

Learning a foreign language usually involves reading a large number of texts. Works of fiction can be used not only to reinforce reading comprehension and analysis skills while enriching vocabulary, but also for a better grasp of the ideas and cultural contexts of the society whose language is being learned. In this article, we examine how works of classical and contemporary Ukrainian literature are used for pedagogical purposes in Ukrainian-language textbooks for native speakers of French and German. The textbooks are analyzed from a historical perspective, which also enables us to trace the evolution and ways in which literary texts are used for language acquisition.

Keywords: Ukrainian as a foreign language, Ukrainian language textbook, Ukrainian literature

Olga SMOLNYTSKA: *Selected Articles and Translations by Maksym Rylsky as an Example of Innovative Language Teaching: Translation Strategies and Techniques*

The article analyzes and systematizes the translation-related, scholarly, and journalistic legacy of Maksym (Maxime) Rylsky (1895–1964), a Ukrainian poet, translator, and major cultural figure. The study focuses on the innovative methods and techniques employed by this representative of Neoclassicism, educated at a Kyiv gymnasium, highlighting his command of several languages and the ways in which he drew on this linguistic competence in his work. The theoretical principles of translation formulated by Rylsky are also examined. The study analyzes his ideas as a poet, translator, scholar, and intellectual, considering them as innovative contributions to the pedagogy of his time, the teaching of literature and languages, linguistic discoveries, and approaches to pedagogical interaction.

Keywords: translation, learning, didactics, language, literature, Neoclassicists, poetry, pedagogy

Elena SIMONATO & Irina THOMIERES-SHAKHOVSKAYA: *Étudier le russe langue d'héritage dans les pays francophones: quel cadre théorique?*

This contribution examines the adoption, within the field of language education, of the concept of heritage language, initially developed in the field of English as a foreign language teaching. Building on this conceptual transfer, it explores how linguistic research can contribute to the development of a theoretical and methodological framework suitable for the design of teaching materials.

More specifically, the study draws on research on Russian as a heritage language, particularly the work of Polinsky (2014 onwards). We hypothesize that linguists and language educators working on Russian as a foreign language in French-speaking countries, particularly Switzerland and France, can draw on this research to analyze their corpora, and that the results of these analyses can, in turn, contribute to and enrich research on heritage languages.

Keywords: Russian as a heritage language, heritage accent, Russian phonetics, language teaching, Russian as a foreign language, error analysis

Daria ZALESSKAYA: *Down with Rhyme? Jules Legras and the Aims of Poetic Translation: Between Literary and Didactic Translation*

This article examines the criteria for evaluating poetic translation through an analysis of Jules Legras's reflections and a translation practice developed in the context of teaching French as a foreign language. It argues that translation choices cannot be assessed independently of their intended purpose. An analysis of *Réflexions sur l'art de traduire* (Legras, 1939) reveals a conception of poetic translation oriented primarily toward literary aims, in which priority is given to rhythm, intonational organization, and the recreation of poetic effect, at the expense of rhyme. This approach is then compared with translations of Ukrainian poems produced for didactic purposes with Ukrainian-speaking learners. In this context, preserving rhyme serves specific objectives, including memorization, the development of phonological awareness, the observation of grammatical and lexical phenomena, and the maintenance of learner motivation. The study thus demonstrates that apparently opposing translation strategies can be equally relevant when they serve different purposes. The criteria for evaluating a poetic translation therefore appear to be closely linked to the aims of the translation and the audience for whom it is intended.

Keywords: poetic translation, Jules Legras, rhyme vs. rhythm, French as a foreign language, Ukrainian, language teaching, interculturality, poetry, French language teaching

Les Cahiers du CLSL
(ISSN print 2674-1415)
(ISSN online 2813-0103)
sont une publication du
Centre de Linguistique et des Sciences du Langage
de l'Université de Lausanne (Suisse)

Les Cahiers du CLSL peuvent s'obtenir auprès
du Centre de linguistique et des sciences du langage (CLSL)
au prix de CHF 20.- par numéro
www.cahiers-clsl.ch

Faculté des Lettres
Bâtiment Anthropole
Université de Lausanne
1015 - Lausanne, Suisse



www.cahiers-clsl.ch