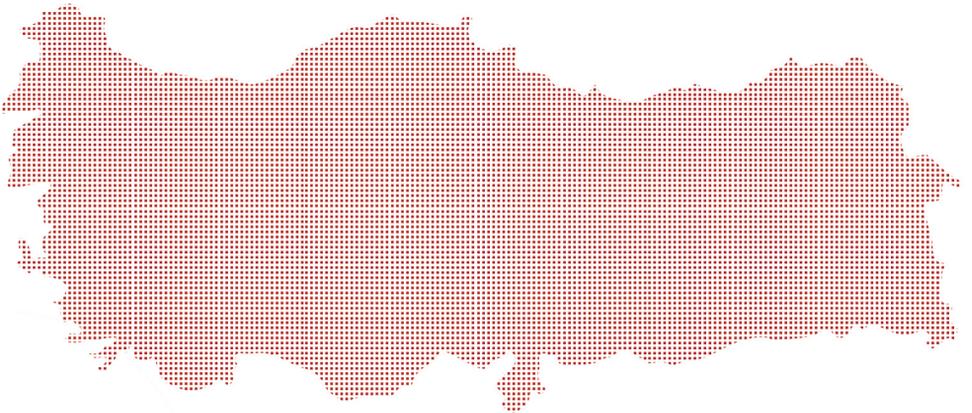


Synergies Turquie

Revue du GERFLINT

La francophonie et ses impacts didactiques, linguistiques et littéraires

Coordonné par Hüseyin Gümüş
et Füsun Şavlı



Synergies Turquie

Numéro 10 / Année 2017

La francophonie et ses impacts didactiques,
linguistiques et littéraires

**Coordonné par Hüseyin Gümüş
et Füsun Şavlı**



REVUE DU GERFLINT
2017

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Turquie est une revue francophone de recherches en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux travaux de langue, de littérature, de culture, de traduction et de didactique qui réunit les chercheurs universitaires de Turquie publiant essentiellement leurs recherches en français.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Turquie, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Turquie** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Turquie*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1961-9472 / ISSN de l'édition en ligne 2257-8404

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Rédacteur en chef

Hüseyin Gümüş, Professeur émérite, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Président de l'Association des Professeurs de Français d'Istanbul, Turquie

Rédactrice en chef adjointe

Füsün Şavlı, Maître de Conférences, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Secrétaire de rédaction

Yaprak Türkan Yücelsin Taş, Maître de Conférences, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction en Turquie

Institut français de Turquie-Istanbul
Istiklal Caddesi

n° 4 / 34435 Taksim - Istanbul.

Tél : (0212) 393 81 11 / www.ifturquie.org

Contact de la Rédaction :

synergies.turquie@gmail.com

Comité scientifique

Fabrice Barthélémy (Université de Franche-Comté, France), Nedret Öztokat Kılıçeri (Université d'Istanbul), Ece Korkut (Université Hacettepe), Füsün Bilir Ataseven (Université Technique de Yıldız), Sündüz Öztürk Kaşar (Université Technique de Yıldız), Ayşe Eziler Kıran (Université Hacettepe), Murat Demirkan (Université de Marmara).

Comité de lecture

Abdüllatif Acarlıoğlu (Université Anadolu Eskişehir), Ali Tilbe (Université de Namık Kemal), Arsun Yılmaz (Université d'Istanbul), Ayla Gökmen (Université d'Uludağ), Carole Lux (Lycée de Galatasaray), Duygu Öztin Passerat (Université de Dokuz Eylül), Emine Bogenç Demirel (Université Technique de Yıldız), Gülnehal Gülmez (Université Anadolu Eskişehir), İlhami Sığrıç (Université de Kırıkkale), İrem Onursal Ayırır (Université Hacettepe), Necmettin Kamil Sevil (Université d'Istanbul), Perihan Yalçın (Université de Gazi), Rifat Günday (Université d'Ondokuz Mayıs), Selin Gürses Şanbay (Université d'Istanbul), Selim Yılmaz (Université de Marmara), Şeref Kara (Université d'Uludağ), Toni Pez (Université de Marmara), Tuğrul İnal (Université Hacettepe).

Patronages et partenariats

Ambassade de France en Turquie (Institut français de Turquie-Istanbul), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel, France), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT avec la participation de l'Ambassade de France en Turquie pour le tirage.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Turquie n° 10 / 2017
<http://gerflint.fr/synergies-turquie>



Indexations et référencements

Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH PLUS
Héloïse
JournalBase (CNRS-INSHS)
Journal Metrics (Scopus)
JournalSeek
MIAR
Mir@bel
MLA (International Bibliography Journal List)
ROAD (ISSN)
Scopus
SHERPA/RoMEO
SJR. SCImago (Scopus)
Ulrich's

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

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

La francophonie et ses impacts didactiques, linguistiques et littéraires

Coordonné par Hüseyin Gümüş
et Füsun Şavlı

Sommaire

Bruno Delvallée, Virginie Villechange	7
Avant-Propos	
Hüseyin Gümüş, Füsun Şavlı	9
Présentation	
Ebru Eren	13
Les proverbes français et turcs en tant que « dénominations métalinguistiques »	
Behrooz Rahnamayekooyan, Safa Parivash	29
Étude des erreurs intralinguales chez les apprenants turcophones de français langue étrangère	
Bülent Çağlakpınar	41
La métamorphose physique et psychologique d'une solitaire : <i>Truismes</i> de Marie Darrieussecq	
Nurten Sarıca, Gülden Pamukçu	59
Une étude sur le terme de <i>choix libre</i> en français et son équivalent en Turc	
Can Denizci	69
Usage des gestes emblématiques en didactique du français langue étrangère	
Nur Nacar Logie, Alaskar Özperçin	85
Méthode en vue d'améliorer la compétence de l'oral des futurs enseignants de français langue étrangère	
Latif Beyreli, Duygu Ak-Başoğlu	107
<i>Küçük Prens'in</i> hedef kitlesi: çocuklar mı, yetişkinler mi?	

Printemps Numérique

Bao Ha-Minh, Virgile Mangiavillano	125
Collaboration numérique et interculturalité en contexte lycéen bilingue turco-finlandais	
Natali Aşık-Tömsü, Frédérique Castelot-Özdemir	141
Construire un projet pédagogique « discipline non linguistique » interdisciplinaire: application des contenus disciplinaires tout en respectant les compétences linguistiques des élèves	
Christine Vuillet Akgün, Ibrahim Ünüvar	155
Élaboration d'un <i>Jeu sérieux</i> (9e) mathématiques et français langue étrangère sur le thème de la ville	

Annexes

Profils des contributeurs	169
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Turquie</i>	173
Le GERFLINT et ses publications	177



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Avant-propos

Bruno Delvallée

Attaché de coopération éducative, Institut Français de Turquie

Virginie Villechange

Attachée de coopération pour le français, Institut Français de Turquie

Le thème de ce nouveau numéro de la revue *Synergies Turquie* intitulé *La francophonie et ses impacts didactiques, linguistiques et littéraires* rassemble des réflexions et études autour de questions linguistiques, littéraires ou didactiques propres à l'apprentissage de la langue française en contexte multilingue.

Les linguistes, mais également les professeurs confrontés à ces faits de langue, apprécieront l'étude de Nurten Sarıca et Gülden Uçar qui comparent la notion linguistique de terme de choix libre en français et en turc, à savoir l'usage de certains indéfinis dans les deux langues. La même catégorie linguistique y est présente, mais elle peut s'appuyer sur des éléments différents.

Sur le thème de la relation langue et culture, le travail de Ebru Eren nous montre l'impact de la culture et de l'histoire sur les choix dénominatifs d'une langue donnée, à partir d'une comparaison de proverbes turcs et français. Les réciprocitys comme « filer à l'anglaise » en français et « prendre congé à la française » en anglais, font toujours sourire les avertis. Je découvre ce type de réciprocity dans le couple linguistique franco-turc : un homme têtue est « une tête de turc » en français tandis qu'un homme impassible « reste français » en turc. Quel est alors en turc l'équivalent de la locution française « fort comme un Turc ? » Chaque langue nous restitue ou plutôt représente le monde à partir de son propre découpage conceptuel et de sa propre base culturelle. Il n'y a pas homothétie entre les découpages lexicaux de chaque langue. Les traducteurs le savent bien. C'est un enjeu important pour le professeur de langue étrangère.

En didactique des langues, l'étude des erreurs intralinguales, de cette fameuse interlangue des apprenants en langue étrangère, est toujours fructueuse. Le travail réalisé par Behrooz Rahnamayekooyan et Safa Parivash auprès d'apprenants turcophones de français langue étrangère est de ce point de vue précieux pour le professeur de français en Turquie. L'apprenant s'appuie sur sa propre grammaire inconsciente qui mixe celle de sa langue source et de ce qu'il connaît, généralise ou se représente de la langue cible. Certaines difficultés peuvent être récurrentes (erreurs) ou bloquer la communication. Le professeur expert sait repérer, connaître

ces difficultés et leur origine dans le système de l'apprenant. Il pourra tenter d'automatiser certaines structures syntaxiques de la langue étudiée mais il devra certainement opérer une analyse comparative métalinguistique de ces structures en langues sources (langues connues de l'apprenant) et en langue étrangère pour bien installer le nouveau système chez le locuteur.

Plusieurs articles rendent également compte d'intéressants projets bilingues interdisciplinaires et biculturels comme ceux exposés par Bao Ha-Minh et Virgile Mangiavillano entre des établissements finlandais et turc (s'appuyant sur le numérique), Şaziye Akyıldız, Natali Aşık-Tömsü et Frédérique Castelot-Özdemir (projet pédagogique scientifique utilisant également le numérique dans le cadre des DNL), Christine Vuillet Akgün et İbrahim Ünüvar (élaboration d'un jeu sérieux, collaboration entre professeurs de DNL et de français). Can Denizci étudie les gestes emblématiques en didactique du FLE, Nur Nacar Logie et Alaskar Özperçin nous proposent une méthode en vue d'améliorer la compétence orale des enseignants de FLE. Autant de ressources pour le professeur de français ou qui enseigne une discipline à des élèves dont le français est uniquement langue de scolarisation.

Pour nos professeurs de littérature, ce numéro de *Synergies Turquie* nous propose également l'étude de Bülent Çağlakpınar sur « La métamorphose physique et psychologique d'une solitaire : Truismes de Marie Darrieussecq » et une analyse critique du discours sur le Petit Prince par Latif Beyreli et Duygu Ak-Başıoğlu.

Un nouveau numéro de qualité où chaque lecteur pourra trouver son bonheur, qu'il soit linguiste, féru de lettres, didacticien ou pédagogue.



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Présentation

Hüseyin Gümüş

Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Füsun Şavlı

Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Synergies Turquie, avec son dixième numéro intitulé *La francophonie et ses impacts didactiques, linguistiques et littéraires* offre une variété de travaux scientifiques francophones afin de contribuer au développement de la recherche francophone en Turquie.

Nous avons également l'honneur de vous présenter une partie qui contient les trois communications de la troisième édition du *Printemps Numérique International* qui s'est tenu les 24 et 25 février au lycée Saint Benoît, en partenariat avec l'Ambassade de France en Turquie, le Centre International d'Études Pédagogiques à Paris et le Ministère de l'Éducation Nationale français. Cet événement contribue vivement au développement de l'enseignement du français avec des recherches fondées sur des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).

Ebru Eren, dans son article « Les proverbes français et turcs en tant que « dénominations métalinguistiques », insiste sur les dénominations métalinguistiques présentes dans les expressions figées, plus précisément dans le cadre des proverbes français et turcs. En partant de l'hypothèse que chaque langue a sa propre manière de représenter un concept, l'auteur insiste sur la relation réciproque qui existe entre les langues et les cultures. Et les proverbes qui sont issus d'un espace linguistique, reflètent la culture de ce dernier. Elle les considère ainsi comme étant une structure linguistique (« dénomination »), mais également une richesse socioculturelle (« dénomination métalinguistique »). Sa démarche méthodologique consiste à effectuer une analyse contrastive des proverbes français et turcs afin d'en déduire les analogies ou divergences métalinguistiques résultantes.

Behrooz Rahnamayekooyan et **Safa Parivash**, dans leur recherche « Etude des erreurs intralinguales chez les apprenants turcophones de français langue étrangère » étudient les erreurs intralinguales dans un corpus composé de 14 phrases françaises que 270 apprenants turcophones de français de l'Université de Tabriz et d'un institut de langue (aux niveaux A1-B2) ont construites. Les résultats de la recherche montrent que les turcophones ont du mal à former les phrases

impératives et négatives. Ils n'arrivent pas non plus à discerner la bonne place de l'adjectif, du pronom personnel et du complément d'objet direct/indirect dans la phrase. Par ailleurs, l'article, la contraction et la préposition sont d'autres éléments linguistiques qui leur posent problème.

Bülent Çağlakpınar, avec son étude « La métamorphose physique et psychologique d'une solitaire: *Truismes* de Marie Darrieussecq » vise à révéler la structure du roman au niveau de la narration. Comme le titre, le contenu du roman est basé sur une structure de multiples significations. Le fait que l'héroïne narre les événements comme narrateur-personnage (je) au lecteur fait en sorte que le lecteur comprenne bien la transformation de l'héroïne et les résultats de cette transformation. La narratrice transporte à une autre dimension le regard de la société à la femme par la métaphore de truie. Elle traite cette problématique dont il s'agit via les transformations d'une jeune fille dans un univers créé par des éléments fantastiques.

Nurten Sarıca et **Gülden Uçar**, dans leur travail « Une étude sur le *terme de choix libre* en français et son équivalent en turc » s'attachent à l'analyse comparée de l'item à choix libre entre ces deux langues. Elles essaient de comparer le terme "quoi que ce soit" avec le terme turc "herhangi bir şey" qui exprime le choix libre et de traiter la distribution de ce terme dans les contextes différents comme « contexte modal, épisodique, impératif, conditionnel etc. ». Leur objectif principal est de montrer les différences et ressemblances entre deux langues venant de familles différentes sur TCL (Terme de choix libre). Ainsi, dans cette étude, elles étayaient leurs remarques à l'aide d'exemples issus de corpus ne contenant que des données écrites. Ces données correspondent à un français "standard", voire littéraire.

Can Denizci, au cours de son étude « Usage des gestes emblématiques en didactique du français langue étrangère », tout en partant des données recueillies dans une approche ethnographique par l'intermédiaire des enregistrements vidéo de trois enseignantes assurant des cours de français langue étrangère aux turcophones de niveau A1 dans un établissement secondaire et privé en Turquie, se propose d'examiner l'usage de la dimension gestuelle dans le milieu spontané du contexte de classe. Plus spécifiquement, il tente de trouver la réponse aux questions suivantes : quels sont les gestes culturels français utilisés couramment en didactique du français en Turquie ? Pour le même contexte éducatif, existent-ils des gestes conventionnels ou sont-ils conventionnalisés dans une perspective plus pédagogique que culturelle ?

Nur Nacar Logie et Alaskar Özperçin, dans leur recherche « Méthode en vue d'améliorer la compétence de l'oral des futurs enseignants de français langue étrangère » visent à présenter une proposition de méthode expérimentale pour l'amélioration et le perfectionnement de la compétence de l'oral des futurs professeurs de français langue étrangère non-natifs. Celle-ci a donc été expérimentée dans le cadre des cours de syntaxe I-II en quatrième année de licence, menés à travers des travaux théoriques et pratiques dirigés et réalisés avec un groupe d'étudiants du département de Français langue étrangère de l'Université d'Istanbul. La conception du contenu et de la démarche se base essentiellement sur les différences entre la langue écrite et la langue parlée.

Latif Beyreli et Duygu Ak-Baçoğul, dans leur recherche « L'audience-cible du *Petit Prince*: Enfants ou adultes ? *Küçük Prens'in* hedef kitleleri: çocuklar mı, yetişkinler mi ? », se proposent d'étudier l'audience-cible de l'ouvrage *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry. A partir d'entretiens menés avec des enseignants et des maisons d'édition turque, ce travail considère cet ouvrage comme l'une des références littéraires les plus célèbres et les plus valorisées en Turquie. En raison de la nature contradictoire des réponses obtenues, le recours à l'analyse critique du discours construite par les tenants de l'école de Vienne (Wodak, de Cillia, Matouschek, Januschiek et Liebhart) ambitionne de mettre en regard l'idéologie de l'auteur et l'audience-cible. En considérant le discours de l'auteur-narrateur, il s'agit de montrer que la narration se construit selon deux points de vue: celui de l'enfant d'une part, celui de l'enfant et de l'enfance toujours présents chez le lecteur adulte de l'autre. Cet article s'attache enfin à montrer l'idéalisation du monde de l'enfant.

Bao Ha-Minh et Virgile Mangiavillano dans cette recherche « Collaboration numérique et interculturalité en contexte lycéen bilingue turco-finlandais » à l'issue de deux années de collaboration numérique et forts des résultats d'une enquête réalisée auprès des élèves turcs et finlandais, visent à analyser en quoi un projet collaboratif numérique, ici axé sur le conte, apporte de nouvelles dimensions à l'acquisition de la compétence interculturelle dans un contexte bilingue.

Natali Aşık-Tömsü et Frédérique Castelot-Özdemir, dans ce travail en collaboration avec Şaziye Akyıldız intitulé « Construire un projet pédagogique "discipline non linguistique" interdisciplinaire : appliquer des contenus disciplinaires tout en respectant les compétences linguistiques des élèves », visent à présenter la démarche d'un projet scientifique co-réalisé avec les professeurs de chimie, de biologie et de physique afin de renforcer les apprentissages et de favoriser les transferts de compétences.

Christine Vuillet Akgün et İbrahim Ünuvar, dans leur travail collaboratif « Élaboration d'un *Jeu sérieux* (9^e) mathématiques et français langue étrangère sur le thème de la ville » entre un professeur de mathématiques et un professeur de français sur les *jeux sérieux* en ligne. Ils traitent de *jeux sérieux* en ligne dans une séquence pédagogique maths et FLE à la réalisation-conception d'un *jeu sérieux* intégrant des objectifs disciplinaires (équations à une ou plusieurs inconnues) et langagiers (niveau A2+, B1) spécifiques sur une coquille générique de jeu.

Nous souhaitons exprimer notre gratitude à tous ceux qui ont contribué par leur article à l'élaboration de dixième numéro de *Synergies Turquie*. La publication de la revue a pu être réalisée grâce au soutien du GERFLINT et de l'Ambassade de France en Turquie que nous remercions chaleureusement.

Nos remerciements s'adressent particulièrement à M. Bruno Delvallée, attaché de coopération éducative, et Mme Virginie Villechange, attachée de coopération pour le français qui ne cessent d'encourager les contributions à ce projet.

Nous souhaitons également remercier nos collègues Mme Nedret Öztokat Kılıçeri, Mme Yaprak Türkan Yücelsin Taş pour leur collaboration et leur soutien tout au long de la préparation de ce numéro.

Nous adressons tous nos remerciements aux membres du comité de lecture qui nous ont toujours soutenu dans notre travail et qui ont examiné avec soin et bienveillance les articles proposés.

Et finalement nous voudrions exprimer nos remerciements chaleureux à M. Jacques Cortès et Mme Sophie Aubin pour leur aide précieuse.

Merci à tous et bonne lecture!



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Les proverbes français et turcs en tant que « dénominations métalinguistiques »

Ebru Eren

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
ebrueren@hotmail.fr

Reçu le 11-02-2016 / Evalué le 07-07-2017 / Accepté le 21-08-2017

Résumé

Comment expliquer le fait de nommer une même notion en différents termes métalinguistiques ou d'attribuer de différents traits métalinguistiques à celle-ci ? Pourquoi dit-on « quand on parle du loup, on en voit la queue » en français ou « quand tu parles du chien, prépare le bâton » (“iti an çomağı hazırla”), le quasi-équivalent en turc ? Pourquoi dit-on « la faim fait sortir le loup du bois » en français ou « le chien affamé détruit la boulangerie » (“aç köpek fırın deler”) en turc ? Ou bien encore pourquoi utilise-t-on des expressions comme « tête de Turc » en français et « rester Français » en turc (“Fransız kalmak”, ce qui signifie rester de marbre) ? Le présent article porte sur les dénominations métalinguistiques, présentes dans les expressions figées, plus précisément dans le cadre des proverbes français et turcs. Nous partons de l'hypothèse que chaque langue a sa propre manière de représenter un concept. Car il existe une relation réciproque entre les langues et les cultures : les proverbes sont issus d'un espace linguistique et reflètent la culture de ce dernier. Nous les considérerons ainsi comme étant une structure linguistique (« dénomination »), mais également une richesse socioculturelle (« dénomination métalinguistique »). Notre démarche méthodologique consistera à effectuer une analyse contrastive des proverbes français et turcs, afin d'en déduire les analogies ou divergences métalinguistiques résultantes.

Mots-clés : proverbe, français, turc, parémiologie contrastive, dénomination métalinguistique

“Dil ötesi adlandırma” niteliğindeki Fransız ve Türk atasözleri

Özet

Aynı kavramın birbirinden farklı dil ötesi terimler ile adlandırılması ya da herhangi bir kavrama birbirinden farklı dil ötesi özelliklerin (farklı bir anlamın) yüklenmesi nasıl açıklanabilir? Neden Fransızcada “kurttan bahsettiğimizde kuyruğunu görürüz” (« quand on parle du loup, on en voit sa queue ») ve bu Fransız atasözüne karşılık olarak Türkçede “iti an çomağı hazırla” deriz? Neden Fransızcada “açlık kurdu ormandan çıkarır” (« la faim fait sortir le loup du bois »), Türkçede ise “aç köpek fırın deler” atasözlerini kullanırız? Ya da bir başka soru, neden Fransızcada “Türk kafası” (« tête de Turc »), Türkçede ise “Fransız kalmak” gibi birbirinden oldukça

farklı ifadeler kullanırız? Söz konusu makalede, ifade kalıpları ve özellikle Fransız ve Türk atasözleri kapsamında dil ötesi adlandırmalar ele alınacaktır. Her dilin herhangi bir kavramı kendine özgü bir biçimde resmettiği ve adlandırdığı varsayımından yola çıkmıştır. Çünkü dil ile kültür arasında gerçekten sıkı bir bağ vardır: atasözleri bir bağlama özğüdür ve o bağlamın kültürünü ve tarihini doğrudan yansıtır. Dolayısıyla, atasözleri hem dilsel bir öge (“adlandırma” niteliğinde), hem de toplumsal ve kültürel bir zenginlik olarak değerlendirilebilir (“dil ötesi adlandırma” niteliğinde). Bu anlamda, söz konusu çalışmada, dil ötesi nedenlerden kaynaklı olarak Fransız ile türk atasözlerinde bulunan benzerlik ve farklılıklar üzerinde durulacak ve bu dillerde kullanılan atasözlerinin karşılaştırmalı bir incelemesi yapılacaktır.

Anahtar kelimeler: atasözü, Fransızca, Türkçe, karşılaştırmalı deyişbilim, dil ötesi adlandırma

French and Turkish proverbs as “metalinguistic denominations”

Abstract

How to explain the fact of naming a same notion in different terms metalinguistic or of attributing different aspects metalinguistic to a notion? Why do we say “when we talk about the wolf, we see its tail” (« quand on parle du loup, on en voit sa queue ») in French or “when you talk about the dog, prepare the stick” (“iti an çomağı hazırla”), the quasi-equivalent in Turkish? Why do we say “hunger brings wolf out of wood” (« la faim fait sortir le loup du bois ») in French or “the hungry dog destroys the bakery” (“aç köpek fırın deler”) in Turkish? Or why do we use expressions like “the Turk’s head” (« tête de Turc ») in French and “stay French” (“Fransız kalmak”) in Turkish? The present paper focuses on metalinguistic denominations present in the fixed expressions, especially in the context of French and Turkish proverbs. We hypothesize that each language has its own way to represent a concept. Because there is a reciprocal relationship between languages and cultures: proverbs are derived from a linguistic space and reflect the culture of this space. We shall consider them as a linguistic structure (“denomination”), but also as a socio-cultural richness (“metalinguistic denomination”). Our methodological approach consists of the contrastive analysis of the French and Turkish proverbs in order to deduce the resulting metalinguistic similarities or differences.

Keywords: proverb, French, Turkish, contrastive paremiology, metalinguistic denomination

I. Cadre théorique et méthodologie de recherche

Né dans une communauté sociale et transmis d’une génération à une autre, le « proverbe » ou “atasözü” en turc (littéralement « la parole des ancêtres ») reflète la culture ou l’histoire d’une société. Propre et commun donc à toute une communauté sociale, le proverbe sert à transmettre un message dans la vie quotidienne : celui-ci pourrait être considéré comme un conseil de sagesse pratique et populaire,

une vérité d'expérience ou une vérité générale (Trésor de la langue française informatisé), ainsi qu'une formule stable ou d'une sentence courte qui est souvent imagée, figurée et métaphorique (*Le Micro Robert*, 1991).

Sur ce point, des questions viennent à la surface : quel est le sens déterminé par les proverbes français et turcs ? Ont-ils un sens particulier chacun ou bien le même sens ? Quelle est la nature de ces proverbes ? A la manière de Kleiber (2000 : 39), nous pouvons d'emblée nous interroger sur la sémantique des proverbes : ces derniers, « forment-ils une classe d'expressions linguistiques homogènes, présentant des propriétés identifiables communes ? ». Le présent travail s'inscrit dans le domaine de la parémiologie contrastive du français et du turc, en d'autres termes, l'analyse comparative des proverbes français et turcs. Il convient de rappeler que nous ne sommes pas la première à examiner le sujet, mais que d'autres enseignants-chercheurs turcophones ont posé les premiers jalons de la parémiologie contrastive franco-turque avant nous (notamment Senemoğlu, 2005).

Cependant, notre réflexion méthodologique prend comme point de départ l'hypothèse de Kleiber (1999 : 53) : les proverbes sont des « dénominations métalinguistiques » et phrastiques, parce qu'ils nomment et qu'ils représentent un concept général en différents termes métalinguistiques, renvoyant aux traits morphosyntaxiques et sémantiques d'une langue donnée et permettant de « parler » de cette dernière. Autrement dit, les proverbes sont l'objet d'un « acte de dénomination préalable » pour pouvoir être utilisés et pour faire référence à un « objet connu ». Repérables à trois niveaux, ils comportent une dimension plutôt sémantique que syntaxique (Arnaud, 1991 : 19) :

- propositionnelle (une interprétation littérale de la proposition proverbiale) ;
- référentielle (le signe linguistique proverbial et son référent) ;
- pragmatique (le recours au même proverbe pour signifier une même situation).

Le sens des proverbes est alors déterminé par ses constituants lexicaux et leur structure syntaxique (Kleiber, 2010 : 137). L'organisation en deux propositions est le trait syntaxique principal des proverbes (propositions principales ou avec une subordonnée). Ils sont particulièrement métaphoriques au niveau sémantique, puisqu'ils attribuent une propriété caractéristique d'un être humain, animal ou végétal à une notion abstraite. Ils sont alors fondés sur un appariement analogique qui est destiné à trouver de la « ressemblance » (Conenna et al., 2002 : 60-66).

Ainsi, nous considérerons les proverbes français et turcs comme étant des dénominations métalinguistiques, dans le sens où ils présentent un certain nombre de spécificités référentielles et ils s'inscrivent dans une relation dénominative de nature métalinguistique (Michaux, 1999 : 85). Dans cette optique, nous nous

proposons non pas de traduire mot-à-mot les proverbes du français au turc (et vice versa) ou d'effectuer une analyse étymologique de ceux-ci, mais de trouver dans la mesure du possible, une équivalence parémiologique entre les langues dont il est question. Afin de constituer notre corpus de recherche, nous avons retenu un nombre limité de proverbes dont la source est le français et dont la langue cible est le turc. Nous avons consulté pour ce faire, des dictionnaires de proverbes et de dictons de langue française (Montreynaud et al., 2006) et de langue turque (Aksoy, 1988).

II. Analyse contrastive du corpus proverbial

Sachant que les proverbes français et turcs font référence chacun à un concept de nature métalinguistique (un concept dont le sens est déjà déterminé), nous procéderons, à ce stade, au classement sémantico-pragmatique des proverbes par « contexte d'emploi » dans les deux langues. Ci-dessous se trouvent les proverbes que nous avons retenus dans le cadre de l'analyse contrastive entre le français et le turc, pour en déduire la « différence dans la similitude » (Senemoğlu, 2005 : 94).

1. Qui couche avec des chiens se lève avec des puces

[çev.: köpek ile yatan bitle uyanır]

D'un point de vue morphosyntaxique, le premier proverbe français est constitué de deux propositions qui s'articulent autour du pronom relatif « qui ». Celui-ci est employé sans antécédent et assume une fonction dite nominale : l'« homme » est le sujet de ce proverbe. D'un point de vue sémantique, les verbes « (se) coucher » et « se lever » sont opposés pour insister sur le changement brutal, alors qu'une correspondance typique est établie entre les notions de « chien » et de « puce » pour faire référence à la ressemblance avec les critères d'une race (métaphoriquement parlant, les caractéristiques représentatives de l'être humain). Ce proverbe possède donc un caractère métaphorique et un sens péjoratif : on souligne le fait qu'il faut se méfier dans les relations humaines.

1.1. Üzüm üzüme baka baka kararır

[trad. : le raisin devient noir à force de regarder l'autre]

Ce proverbe turc est l'un des équivalents de celui du français que nous avons analysé précédemment. Le trait morphosyntaxique le plus marquant du proverbe est que les groupes nominaux et verbaux sont repris deux fois, tout étant accompagnés de différents suffixes de cas grammaticaux (“üzüm üzümü” et “baka baka” en turc).

La redondance sonore est fondée sur les notions de « raisin » et de « regard » pour attirer l'attention sur l'intensité de la couleur du raisin (« noircir ») qui indique quant à elle, le degré de ressemblance uniforme et constante : à force de se fréquenter, on finit sans doute par se ressembler. Reposant sur une métaphore, ce proverbe a un sens positif. Mais d'un point de vue littéraire, nous pouvons avancer que le verbe « noircir » met l'accent sur les effets négatifs de la ressemblance (les défauts et les insuffisances).

1.2. Körle yatan şaşı kalkar

[trad. : qui se couche avec des aveugles, se lève bigleux]

Ce proverbe turc s'apparente au proverbe français par sa construction morphologique et lexicale. Constitué de deux propositions dépendantes l'une de l'autre, le sujet n'est pas clairement explicité dans la phrase (mais sous-entendu, c'est-à-dire "gizli özne" en turc). De plus, les verbes employés dans la version française et turque sont tout à fait identiques (« se coucher » et « se lever »). La ressemblance est décrite cette fois-ci à partir des métaphores d'« aveugle » et de « bigleux », renvoyant aux maladies à caractère physique (donc un sens négatif) et signifiant la mise en garde et la méfiance dans les relations humaines.

1.3. İsin yanına giden is, misin yanına giden mis kokar

[trad. : qui se rapproche de la suie sent mauvais, qui se rapproche d'une bonne odeur sent bon]

Les propositions qui composent syntaxiquement ce proverbe s'opposent sémantiquement : on a recours aux notions de « mauvaise odeur » et de « bonne odeur ». Outre la rime phonologique que possèdent ces dénominations turques ("is" et "mis"), nous remarquons que le sujet employé dans les propositions juxtaposées, devient respectivement l'attribut adjectival des verbes transitifs. Nous pouvons le considérer comme étant les effets négatifs et positifs (« mauvaise odeur » ≠ « bonne odeur ») de l'acte accompli (« se ressembler ») à prendre en considération dans les relations humaines.

2. Quand on parle du loup, on en voit la queue

[çev.: kurttan bahsedildiğinde kuyruğu görünür]

Le deuxième proverbe français est une phrase subordonnée circonstancielle, introduite par la conjonction temporelle « quand ». Le pronom personnel indéfini « on » est le sujet commun aux deux propositions et désigne l'être humain.

Quant au complément d'objet indirect et quant à l'objet, les notions de « loup » et de « queue » constituent le noyau nominal du proverbe. Etant donné que le loup est un animal sauvage, cette dénomination de nature métaphorique comporte une forte nuance péjorative : l'être humain est dévalorisé par l'attribution d'une propriété caractéristique du loup (« homme » = « loup »). Ce proverbe s'emploie lorsqu'une personne dont on parle en mal et en son absence (donc « derrière son dos », d'où la comparaison avec la « queue »), apparaît soudainement au moment de la conversation.

İti an çomağı hazırla

[trad. : quand tu parles du chien, prépare le bâton]

Ce proverbe turc est l'équivalent sémantique de celui du français qui figure ci-dessus, parce que la métaphore du « chien » a un emploi similaire avec celle du « loup ». Les deux dénominations ont une valeur péjorative, dans le sens où ces proverbes s'utilisent quand une personne vient d'arriver, lorsqu'elle a été déjà mentionnée négativement dans la conversation. Ce constat peut être d'ailleurs renforcé par le fait que les verbes employés dans le proverbe turc, sont à l'impératif à la deuxième personne du singulier (« parle » et « prépare »). L'auto-défense est illustrée ici par le « bâton » et on avertit de l'arrivée du « chien méchant » (du « méchant loup » dans le proverbe précédent), c'est-à-dire de la personne avec laquelle on est en désaccord. Il faudrait donc accorder beaucoup d'attention à son entourage.

3. Tel père, tel fils

[çev.: öyle babanın, öyle oğlu]

L'adjectif indéfini « tel » qui est employé à deux reprises dans ce proverbe français, exprime la similitude. Il est question notamment de la ressemblance physique ou morale du « père » avec le « fils ». L'accent est mis sur la transmission sociogénétique de génération en génération (désignée par la notion de « père ») et sur l'héritage familial (désignée par la notion de « fils ») : les enfants acquièrent le plus souvent, les mêmes qualités et les mêmes défauts que leurs parents (provenant des facteurs génétiques ou sociaux).

Anasına bak kızını al, kenarına bak bezini al

[trad. : regarde sa mère prends sa fille, regarde la lisière prends l'étoffe]

Ayant une certaine longueur et s'étalant sur deux propositions dont les verbes sont identiques (« regarde » et « prends »), ce proverbe est particulièrement intéressant dans sa manière de présenter la similitude entre deux notions. Contrairement au proverbe précédent qui part de la relation entre le « père » et le « fils », celui-ci met en avant la relation entre la « mère » et la « fille ». Nous constatons la reproduction du modèle paternel par le fils, tandis que celui dit maternel par la fille : en toute logique, les garçons ressemblent davantage à leur père et les filles davantage à leur mère. Il suffit de connaître le « père » ou la « mère » pour connaître respectivement le « fils » ou la « fille », ainsi que de regarder la lisière d'une étoffe pour pouvoir évaluer la qualité du tissu.

4. Le charbonnier est maître chez soi

[çev.: madenci kendi evinin efendisidir]

Les proverbes n'ont pas toujours la même construction en deux propositions. Puisque ce proverbe français ne contient qu'un verbe conjugué (« être », verbe d'état qui qualifie le sujet), il s'agit d'une phrase simple. Cette dernière est construite autour des notions de « charbonnier » et de « maître » qui sont opposées sémantiquement : la première notion symbolise l'humilité et la naïveté, alors que la seconde symbolise l'autorité et le pouvoir. C'est-à-dire que même si on n'exerce pas une fonction qui est « supérieure » dans la vie professionnelle (voire littéralement inférieure, le charbonnier travaille dans une certaine profondeur de la terre), on peut être le « chef de famille » et on peut se sentir supérieur dans le milieu où l'on vit. Car on a une certaine valeur dans le milieu auquel on appartient (« être dans son élément »).

Her horoz kendi çöplüğünde öter

[trad. : tout coq chante dans sa propre basse-cour]

Ce proverbe turc a une construction morphologique identique à celle du proverbe français (une seule proposition). La métaphore du « coq » constitue le noyau sémantique du proverbe. Comme chaque langue a sa manière de représenter les notions, le chant du coq prend de différentes formes selon les langues (différentes onomatopées) : le coq émet par exemple, un « cocorico » en français, un “ü-ürü-ü” en turc, un “cock-a-doodle-doo” en anglais et d'autres transcriptions sonores dans

d'autres langues. Ce proverbe signifie donc qu'on a le droit de s'exprimer et d'agir comme on le veut (« chanter à sa manière ») à condition d'être dans sa propre demeure (« dans sa propre basse-cour », notons que “çöplük” désigne littéralement un « dépotoir » en turc). Ceci rappelle aussi la citation de Sénèque, à savoir : « le coq est roi sur son fumier ».

5. On ne fait pas d'omelette sans casser des œufs

[çev.: yumurtalar kırılmadan omlet yapılmaz]

Le cinquième proverbe français est introduit par le pronom indéfini « on » qui a une valeur de vérité générale (désigne l'« être humain »). Le rapport de sens entre les notions d'« omelette » et d'« œuf » mérite une attention particulière. Vu que l'omelette est un plat à base d'œufs cuits, « faire une omelette » nécessite inévitablement de « casser des œufs ». On ne pourrait pas donc les garder tels quels après avoir préparé l'omelette. Le complément circonstanciel de manière est mis en relief dans ce proverbe : on insiste sur les circonstances dans lesquelles l'action s'est déroulée (« sans casser des œufs ») et non pas sur les effets provoqués par l'action réalisée (« faire une omelette »). On devrait faire un minimum d'efforts ou de sacrifices pour obtenir un avantage.

Emek olmadan yemek olmaz

[trad. : il n'y a pas de repas sans effort]

Composé de deux propositions dont les groupes nominaux riment (“emek” et “yemek”), ce proverbe turc pointe du doigt le verbe « être » (“olmak”). Il nous semble très intéressant de relever comme dans le proverbe ci-dessus, une métaphore qui est à la fois gastronomique et posée en tant que condition préalable à la réalisation de l'action. Le complément circonstanciel de manière est de nouveau, mis en relief dans ce proverbe. Autrement dit, si l'on veut obtenir quelque chose, en l'occurrence préparer un repas (“yemek”), il faudrait faire sans doute un effort (“emek”). Dans le cas contraire, on n'aura rien à manger. Comme le dit un autre proverbe français, « on n'a rien sans rien ».

6. Les cordonniers sont toujours les plus mal chaussés

[çev.: ayakkabıcılar her zaman en kötü ayakkabıları olanlardır]

Le sixième proverbe français est construit d'une phrase simple, mais aussi fondé sur un constat généralisé à l'ensemble d'une activité professionnelle (« toujours »).

Le « cordonnier » est un artisan qui fabrique des chaussures en fonction des demandes ou qui répare les défauts de celles-ci. Bien qu'il s'occupe de la qualité et du confort des chaussures de ses clients, on l'a décrit comme étant le plus souvent, « les plus mal chaussés » par un manque de motivation personnelle. Ce proverbe se dit lorsqu'on exerce son métier avec soin, tout en négligeant les avantages que l'on a par rapport à son métier : on devrait également prendre soin de soi.

Terzi kendi söküğünü dikemez

[trad. : le couturier ne peut pas recoudre un trou dans son vêtement]

A la manière du proverbe précédent, celui-ci part de l'observation généralisée d'une activité professionnelle. Le « couturier » est un artisan qui confectionne des vêtements sur mesure ou qui les répare. « Recoudre un trou dans des vêtements » fait partie de son travail, par contre, il est présenté comme étant incapable et incompetent. Ce paradoxe justifie bien le fait que malgré sa capacité et son savoir-faire, il n'accorde pas assez d'importance et de priorité à ses propres intérêts. Métaphoriquement parlant, « cordonnier » ou « couturier », ils doivent savoir utiliser leurs compétences professionnelles pour leurs propres besoins.

7. Chaque renard porte sa queue à sa manière

[çev.: her tilki kuyruğunu kendine özgü bir biçimde taşır]

Le propos de ce septième proverbe français est illustré par l'image du « renard » qui se caractérise surtout par une longue queue de différentes couleurs et qui symbolise ici l'être humain. On a recours à cette métaphore du renard pour attirer l'attention sur les différents types de comportements de cet animal dû à son caractère rusé et en particulier, sur la diversité des êtres humains. Chacun est différent : on n'a pas le même caractère, la même mentalité, les mêmes goûts et ainsi de suite. Chacun agit différemment et selon ses propres règles du savoir-vivre (« à sa manière »). En effet, on souligne dans ce proverbe, l'angle sous lequel on perçoit la réalité et la façon dont on se comporte.

Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır

[trad. : chaque brave a sa propre manière de manger le yaourt]

Les notions de « brave » et de « yaourt » peuvent être considérées comme le noyau sémantique du proverbe. Il faudrait rappeler que celles-ci appartiennent

typiquement à la culture turque. Par exemple, la représentation métalinguistique que l'on se fait habituellement de cette culture, c'est un chevalier fort, courageux et humble (le « brave »). Par ailleurs, comme son nom l'indique, le « yaourt » est d'origine turque. Faisant donc appel à ces deux notions socioculturelles, ce proverbe montre que chacun suit son propre chemin pour réaliser une même action (« à sa manière »). Nous pouvons supposer que les proverbes français et turcs sont des dénominations qui ont le même sens : que les gens soient « braves » (connotation méliorative) ou bien « rusés comme un renard » (connotation péjorative), dans les deux cas, ils peuvent être tout à fait différents entre eux et ils peuvent avoir de différentes manières d'agir.

8. Les petits ruisseaux font les grandes rivières

[çev. : küçük derelerden büyük ırmaklar oluşur]

Le huitième proverbe est constitué de groupes nominaux qui sont d'une part, opposés sémantiquement et de l'autre, introduits par des antonymes (« petit » et « grand ») pour renforcer le contraste entre ceux-ci. Par nature, un « ruisseau » est un petit cours d'eau peu profond, alors qu'« une rivière » est un cours d'eau à un débit moyen. Les ruisseaux se jettent dans les rivières, leur permettant d'avoir une dimension largement plus grande qu'au départ. Ainsi, le proverbe indique qu'à force d'accumuler de petites sommes, on obtient une somme plus importante au final. Comme le dit un autre proverbe français, « il n'y a pas de petites économies », pas de petits profits.

Damlaya damlaya göl olur

[trad. : goutte à goutte se forme un lac]

Il nous paraît intéressant de constater que ce proverbe turc repose également sur une métaphore aquatique, toujours en rapport avec l'argent. Un « lac » est un réservoir d'eau de profondeur. La naissance d'un lac est liée à la fréquence des gouttes d'eau, ce qui signifie que les petites sommes accumulées (qui sont représentées par la notion de « goutte ») finissent par faire des sommes considérables (qui sont représentées par la notion de « lac »). Rien n'est négligeable, même une succession de petits pas permet d'avancer vers la réalisation d'un grand projet. De plus, nous pouvons remarquer une correspondance sémantique entre la « goutte » et les « petits ruisseaux », ainsi que le « lac » et les « grandes rivières » dans les proverbes français et turcs en question. Il convient de noter que dans la version turque, on signale également l'importance de la patience durant le processus de

réalisation d'un projet (« goutte à goutte » signifie peu à peu, avec le temps). Ceci rappelle un autre proverbe français, tel que « petit à petit, l'oiseau fait son nid ».

9. Les paroles s'envolent, les écrits restent

[çev.: söz uçar yazı kalır]

Ce proverbe français tire son origine du latin (« verba volant, scripta manent ») et il unit deux propositions juxtaposées dont le sujet et le verbe sont de sens contraire. Tels sont les deux couples qui sont complètement antonymiques : les « paroles » et les « écrits », mais aussi « s'envoler » et « rester ». Certes, la *tradition orale* est un mode de *transmission considérable depuis plusieurs siècles*. Mais contrairement aux écrits qui restent, les paroles qui s'envolent sont insuffisantes pour assurer la transmission du savoir. Il faudrait laisser en quelque sorte des traces écrites, pour que la tradition orale soit préservée et soit transmise de génération en génération.

Âlim unutmüş kalem unutmamış

[trad. : le savant a oublié, le crayon n'a pas oublié]

La notion de « savant » qui figure dans ce proverbe, renvoie à un sage ayant des connaissances approfondies dans divers domaines ou dans un domaine particulier. Etant le symbole du savoir, en toute logique, le savant possède un grand fond de sciences ou d'érudition. Néanmoins, en cas d'« oubli » ou bien de la défaillance de la mémoire, la conservation et la transmission du savoir sont également d'une grande importance et sont réalisables plutôt par la tradition scripturale. C'est ainsi que ce proverbe évoque la relation étroite entre le « savant » et le « crayon ». Comme dans le proverbe français, le savoir livresque est la forme la plus absolue de la connaissance, parce que l'écrit est un moyen indispensable pour faire perdurer le savoir.

10. La faim fait sortir le loup du bois

[çev.: açlık kurdu ormandan çıkarır]

Comme de nombreux proverbes français (par exemple, le cas du deuxième proverbe français que nous avons déjà analysé), celui-ci fait référence à une image du « loup » qui est décrite d'une manière méliorative. Cet animal sauvage vit essentiellement dans les bois et dans les forêts. Le fait de quitter son habitat naturel lui est presque impossible, par contre, c'est la grande nécessité (« faim de loup ») qui le force à s'éloigner de son propre milieu (« faire sortir »). Sur ce point, nous

remarquons l'emploi causatif du verbe « faire » en français qui justifie que ce sont les raisons qui poussent l'être humain à agir d'une telle façon : on pourrait être amené même à faire des choses qu'on ne ferait jamais sans raison.

Aç köpek fırın deler

[trad. : le chien affamé détruit la boulangerie]

Le dernier proverbe turc que nous analysons dans le cadre de notre corpus, concerne également la faim, d'où d'ailleurs l'équivalence sémantique avec le précédent. Cette notion de « faim » est renforcée par une autre qui est reprise du même champ lexical (la « boulangerie »). D'autre part, la métaphore du « loup » du proverbe français est remplacée ici par celle du « chien » presque à la manière du quatrième proverbe turc que nous avons étudié.

Comme le montre d'ailleurs la substitution nominale entre “it” et “köpek” dans ce proverbe turc, la notion est exposée d'une manière méliorative (“köpek”) et non pas péjorative (“it”). Car le « chien » à la différence du « loup », est un animal domestique qui est le plus souvent de petite taille et le fait de détruire une boulangerie lui est physiquement impossible. Toutefois, tout est possible à celui qui le désire : on pourrait franchir les limites et les obstacles pour atteindre le succès.

III. Remarques conclusives sur les proverbes français et turcs

La liste est si longue que nous pourrions continuer à citer davantage de proverbes français et turcs, partageant une expérience commune. En revanche, dans la partie finale du présent article, notre intention est d'exposer les proverbes dans une autre perspective. Nous les classerons en deux catégories distinctes, suivant qu'ils présentent de petites variations linguistiques et métalinguistiques, propres au français et au turc.

➤ Les proverbes qui présentent des analogies sémantico-lexicales et pragmatiques

	Les proverbes français	Les proverbes turcs
(1)	« Qui sème le vent récolte la tempête »	“Rüzgâr eken fırtına biçer”
(2)	« Le chien qui aboie ne mord pas »	“Havlayan köpek ısırmaz”
(3)	« Il faut battre le fer pendant quand il est chaud »	“Demir sıcakken dövülür”
(4)	« Loin des yeux, loin du cœur »	“Gözden irak olan, gönülden de irak olur”

Les proverbes qui figurent dans le tableau ci-dessus, présentent un grand nombre de traits sémantiques et pragmatiques qui sont identiques :

- (1) Les notions de « vent » et de « tempête », mais aussi les verbes « semer » et « récolter » sont les mêmes. Les deux sujets sont implicites et les deux verbes sont conjugués au présent de vérité générale ;
- (2) La notion de « chien », ainsi que les verbes « aboyer » et « mordre » sont communs. Les deux verbes sont à la forme négative ;
- (3) Les notions de « fer » et de « chaleur », mais également le verbe « battre » sont communs. Dans les deux proverbes, on exprime l'obligation et le temps ;
- (4) Les notions de « yeux » et de « cœur », ainsi que l'adverbe de lieu « loin » sont identiques. Les deux proverbes sont constitués de deux propositions.

Les proverbes suivants s'inscrivent dans une relation référentielle dénomminative, par contre, ils s'articulent autour de différentes notions métalinguistiques.

➤ Les proverbes qui présentent des analogies pragmatiques et non pas lexicales

	Les proverbes français	Les proverbes turcs
(5)	« Mieux vaut tard que jamais »	“Geç olsun güç olmasın” [trad. : que cela soit tard et non pas difficile]
(6)	« Qui va à la chasse perd sa place »	“Ava giden avlanır” [trad. : qui va à la chasse, se chasse]
(7)	« Les murs ont des oreilles »	“Yerin kulağı vardır” [trad. : le sol a des oreilles]
(8)	« La plume est plus forte que l'épée »	“Kalem kılıçtan keskindir” [trad. : la plume est plus tranchante que l'épée]

Dans le tableau précédent, les proverbes français et turcs sont regroupés selon leur équivalence pragmatique, mais ils sont nommés en différents termes métalinguistiques :

- (5) L'adverbe temporel « jamais » est remplacé par l'adjectif qualificatif « difficile » dans la version turque ;
- (6) Le groupe verbal « perdre sa place » se diffère du verbe « se chasser » ;
- (7) La notion de « mur » est remplacée par celle du « sol » dans le proverbe turc ;
- (8) L'adjectif « fort » est différent de celui de « tranchant ».

Reprenons notre propos de départ : chaque langue a sa propre manière de représenter un concept général. Les proverbes que nous avons retenus dans le cadre du présent travail, en sont les exemples les plus probants. Nous pouvons valider notre hypothèse par le fait que les proverbes ont un sens particulier chacun, mais des propriétés identifiables communes.

Le sens des proverbes est déterminé par ses constituants lexicaux et leur structure syntaxique. A cet égard, il s'agit le plus souvent de l'organisation morpho-syntaxique des proverbes en deux propositions, quant au niveau sémantique, du recours aux dénominations métalinguistiques surtout à valeur métaphorique. Là-dessus, nous pourrions effectuer un classement sémantico-lexical selon le noyau des proverbes métaphoriques que nous avons analysés précédemment :

➤ Les proverbes métaphoriques par classement sémantico-lexical

	Les proverbes français	Les proverbes turcs
« Animal »	Qui couche avec des chiens se lève avec des puces Quand on parle du loup, on en voit sa queue. La faim fait sortir le loup du bois. Chaque renard porte sa queue à sa manière. Le chien qui aboie ne mord pas.	İti an çomağı hazırla Her horoz kendi çöplüğünde öter Aç köpek fırın deler Havlayan köpek ısırmaz
« Famille »	Tel père, tel fils	Anasına bak kızını al, kenarına bak bezini al
« Tradition »	Les paroles s'envolent, les écrits restent La plume est plus forte que l'épée	Âlim unutmüş kalem unutmamış Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır Kalem kılıçtan keskindir
« Aliment »	On ne fait pas d'omelette sans casser des œufs	Üzüm üzümeye baka baka kararır Emek olmadan yemek olmaz
« Profession »	Les cordonniers sont toujours les plus mal chaussés Le charbonnier est maître chez soi	Terzi kendi söküğünü dikemez
« Activité »	Qui va à la chasse perd sa place	Ava giden avlanır
« Cours d'eau »	Les petits ruisseaux font les grandes rivières	Damlaya damlaya göl olur
« Odeur »	-	İsin yanına giden is, misin yanına giden mis kokar
« Temps »	Mieux vaut tard que jamais	Geç olsun güç olmasın
« Chaleur »	Il faut battre le fer quand il est chaud	Demir sıcakken dövülür
« Phénomène météorologique »	Qui sème le vent récolte la tempête	Rüzgâr eken fırtına biçer
« Partie du corps »	Loin des yeux, loin du cœur Les murs ont des oreilles	Gözden irak olan, gönülden de irak olur Yerin kulağı vardır
« Maladie physique »	-	Körle yatan şaşu kalkar

Pour notre part, nous pouvons en conclure que la métaphore est sans doute le trait métalinguistique le plus marquant des proverbes français et turcs qui présentent d'autres analogies et divergences (méta)linguistiques. Malgré le fait de nommer une même notion en différents termes métalinguistiques ou d'attribuer de différents traits métalinguistiques à celle-ci, nous pouvons constater que ces dénominations métaphoriques reposent sur l'universalité des valeurs morales.

On emploie les proverbes pour faire référence aux notions de « bien » et de « mal » dans le monde entier, tout en étant sous l'influence des représentations et des attitudes culturelles au sein d'une société. Ils sont issus d'un espace linguistique et ils reflètent la culture ou l'histoire de cet espace. Il existe une relation réciproque entre les langues et les cultures, de ce fait, nous devons considérer ceux-ci à la fois comme une structure linguistique (« dénomination ») et une richesse socioculturelle (« dénomination métalinguistique »).

Bibliographie

- Aksoy, Ö. A. 1988. *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul : İnkilap Kitapevi.
- Arnaud, P. J. 1991. « Réflexions sur le proverbe ». In : *Cahiers de lexicologie*, 59(2), p.5-27.
- Conenna, M., Kleiber, G. 2002. « De la métaphore dans les proverbes ». In : *Langue française*, p.58-77.
- Eren, E. 2008. « Türkçe ve Fransızca ifade kalıplarının karşılaştırmalı incelenmesi » [trad.: analyse contrastive des expressions figées turques et françaises], Paristanbul Kitapçığı, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi.
- Kleiber, G. 2010. « Proverbes : transparence et opacité ». *Revue Meta*, Volume 55, Numéro 1, p.136-146.
- Kleiber, G. 2000. « Sur le sens des proverbes ». *Langages*, 34^e année, n° 139, La parole proverbiale, p.39-58.
- Kleiber, G. 1999. « Les proverbes : des dénominations d'un type 'très très spécial' ». *Langue française*, n° 123, *Sémantique et stéréotype*, p.52-69.
- Michaux, C. 1999. « Proverbes et structures stéréotypées ». *Langue française*, n° 123, *Sémantique et stéréotype*, p.85-104.
- Montreynaud, F. et al., 2006. *Dictionnaire des proverbes et dictons*. Le Robert, Collection les usuels, Paris.
- Senemoğlu, O. 2005. « Les proverbes français et turc ». *Dilbilim* n°13, Journals Istanbul University, p.91-100.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Étude des erreurs intralinguales chez les apprenants turcophones de français langue étrangère

Behrooz Rahnamayekooyan

Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

rahnama.behrooz@gmail.com

Safa Parivash

Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

parisafafr@yahoo.fr

Reçu le 31-03-2017 / Evalué le 29-07-2017 / Accepté le 14-09-2017

Résumé

En didactique des langues étrangères, la part des erreurs qui proviennent de la difficulté de la langue cible est considérable et cela est encore plus significatif lorsqu'il y a moins de ressemblances entre celle-ci et la langue maternelle des apprenants. Dans le cadre de cet article, nous nous sommes proposé d'étudier les erreurs intralinguales dans un corpus composé de 14 phrases françaises que 270 apprenants turcophones de français langue étrangère de l'Université de Tabriz et d'un institut de langue (aux niveaux A1-B2) ont construites. Les résultats de la recherche montrent que les turcophones ont du mal à former les phrases impératives et négatives. Ils n'arrivent pas non plus à discerner la bonne place de l'adjectif, du pronom personnel et du complément d'objet direct/indirect dans la phrase. Par ailleurs, l'article, la contraction et la préposition sont d'autres éléments linguistiques qui leur posent problème.

Mots-clés: erreur intralinguale, turcophone, français langue étrangère (FLE), turc

Fransızca öğrenen Türk öğrencilerin yaptıkları intralingual hataların analizi

Özet

Yabancı dil öğretimlerinde, hedef dilin zorluğundan kaynaklanan hataların rolü büyüktür ve hedef dil ile öğrencilerin anadilleri arasında daha az benzerlik olması durumunda daha da önemlidir. Bu makale, Tebriz Üniversitesi'nden Fransızca öğrenene 270 Türk öğrenci bir dil enstitüsü (A1-B2 seviyeleri) tarafından yapılan 14 cümlelerin içindeki intralingual hataları incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçları, türkçe konuşanların zorunlu ve olumsuz cümleler üretmediklerini göstermektedir. Cümle içindeki sıfatların, şahıs zamirlerinin ve dolaylı/dolaysız nesnelere doğru yerini algılamada da problemleri vardır. Buna ek olarak, tanımlık, daralma ve edatlar, onlar için sorunlu olan diğer dilsel unsurlardır.

Anahtar kelimeler: intralingual hata, Türk, Fransızca yabancı dil, Türkçe

An analysis of intralingual errors among Turkish FFL learners

Abstract

In foreign language didactics, the role of errors arising from the difficulty of the target language is considerable and it is even more significant in case there are less similarities between the target language and the learners' mother tongue. This article aims to study the intralingual errors in a corpus of 14 French sentences which have been made by 270 Turkish FFL learners from Tabriz University and a language institute (at levels A1-B2). The results of the research show that Turkish speakers have difficulty in making imperative and negative sentences. They also have problem in recognizing the proper position of adjectives, personal pronouns and direct/indirect objects in the sentence. In addition, articles, contraction, and prepositions are the other linguistic elements that are problematic for them.

Keywords: intralingual error, turkophone, French as foreign language (FFL), Turkish

Introduction

Dans la didactique des langues étrangères, les erreurs ou les fautes commises par les apprenants se scindent traditionnellement en deux grandes catégories : interlinguales et intralinguales. Les premières ont pour source la langue maternelle ou bien celle qui précède l'apprentissage d'une autre. Dans ce cas, l'apprenant a tendance à transférer les règles de la langue source, qu'il s'agisse de la maternelle (L1) ou pas, à la langue cible. Quant aux erreurs intralinguales, il est à signaler qu'elles relèvent de la difficulté de la langue cible elle-même, si bien qu'elles touchent non seulement le non-natif, mais aussi l'enfant apprenant sa propre langue maternelle. Par ailleurs, celles-ci sont en partie imputables aux interférences interlinguales dans le cas des étrangers et des individus connaissant plus d'une langue, car, d'un autre point de vue, elles peuvent traduire un manque dans la langue la plus maîtrisée, également.

Le présent article s'intéressera à l'analyse des erreurs provenant des caractéristiques intrinsèques de la langue cible plutôt qu'à celle des interlinguales. Mais en ce qui concerne l'erreur, il faut remarquer que la plupart des approches et méthodes d'aujourd'hui la considèrent comme un phénomène naturel de l'apprentissage, et seul, sa stabilisation pourrait gêner ce dernier. Pour ainsi dire, elle fait partie du processus d'apprentissage d'une langue, selon Rahmatian et al. (2007). Par surcroît, Christiane Tagliante croit que l'enseignant doit la considérer plutôt « comme une aubaine que comme un inconvénient », vu qu'elle lui fournit de l'information sur ce qui est mal maîtrisé par l'apprenant, ainsi que sur ses besoins, du coup, il pourra opter pour des matériaux les plus adaptés.

1. Problématique

Étant donné que la langue française, possédant un code formel et sémantique assez délicat, passe pour l'une des langues étrangères les plus compliquées à apprendre dont le défi va surtout croissant pour ceux qui ont une langue maternelle moins semblable à celle de Molière, nous avons donc pris la question suivante comme problématique de cette recherche : quels sont les erreurs commises par les apprenants turcophones de FLE (français langue étrangère) que l'on pourrait attribuer principalement à la syntaxe du français ?

2. Questions de recherche

Dans le cadre de ce travail, nous allons essayer de trouver des réponses plausibles, en premier lieu, aux questions ci-dessous :

- Quelles règles syntaxiques du français ont causé plus de problèmes auprès des apprenants turcophones de FLE ?
- La part du lion sera-t-elle pour les erreurs intralinguales ou pour les interlinguales chez les turcs apprenant le français langue étrangère ?

3. Hypothèses

Et voici les hypothèses que nous supposons être confirmées en fin de cette recherche :

- Ayant conscience que la langue française compte parmi les langues analytiques dont les fonctions sont exprimées grâce à des mots autonomes (prépositions) dans la phrase et qu'elle présente un bon nombre de déclinaisons nouvelles pour les turcs, il semble que ces derniers vont confronter aux difficultés concernant l'accord de l'adjectif, du participe passé et du verbe, ou pour tout dire, l'emploi du paradigme adéquat, ainsi que la place des mots dans la phrase.
- En ce qui a trait aux langues turques, il faut préciser qu'elles appartiennent aux langues synthétiques qui, en réunissant plusieurs morphèmes en un seul mot, s'opposent aux analytiques. Aussi, estimons-nous que les différences structurales considérables entre le français et le turc posent problème aussi bien que la difficulté de la langue cible aux apprenants turcophones de FLE.

4. Objectif

Partant d'un échantillon langagier des apprenants turcophones de FLE, cet article a pour vocation capitale d'identifier et de décrire les erreurs qui émanent

de l'interférence intralinguale afin de procurer des données efficaces aux élaborateurs de manuels didactiques des langues étrangères. De même, nous nous efforcerons de relever les erreurs provenant de la L1 du public testé et de suggérer des solutions, soit aux interférences intralinguales, soit aux transferts négatifs de la langue maternelle des apprenants vers le français, le cas échéant.

5. Méthode

Ici, notre démarche consiste en une étude analytique de 14 phrases françaises que 270 apprenants turcophones de FLE ont construites à partir des phrases turques. A vrai dire, les informateurs ont été choisis d'une manière aléatoire parmi les étudiants de l'Université de Tabriz qui préparaient une licence ou un master de langue et littérature françaises à l'année académique 2014-2015, ainsi que parmi les apprenants des niveaux A1-B2 à l'institut de langue Tchitsazan qui se situe lui aussi à Tabriz. Cette ancienne capitale iranienne est au nord-ouest du pays et on y parle l'azéri, une langue turque. En effet, l'azéri a connu de différents appellatifs dont Javad HEYAT, grand turcologue, avait une prédilection pour « le turc azéri/azerbaïdjanais ». Par ailleurs, les testés ont pu accomplir la tâche au bout d'une heure au plus tard, pendant laquelle un enseignant-testeur s'était chargé de mettre à leur disposition le vocabulaire nécessaire et de contextualiser les phrases turques par des explications en leur L1. Rappelons enfin que nous avons jeté son dévolu sur le français standard écrit pour analyser les énoncés des apprenants.

6. Analyse

1. Bir qoca kişi gırmızı alma yemir. (forme graphique)

bir gɔdʒɑ kɨʃɨ gɯrmɯzɯ alma je mɨ r ø (azéri
standard en API)

un vieux homme rouge pomme manger (rad.) nég. aff. prés. 3^e pers.
sing. (équivalents en français)

[bir gɔdʒɑ kɨʃɨ gɯrmɯzɯ alma jemɨr] (idiome de Tabriz)

= Un vieil homme ne mange pas de pomme rouge.

Du fait que le français se sert, dans ce cas, du paradigme « de » au lieu de l'article indéfini, et que cela ne s'applique pas en turc, la plupart des étudiants ont négligé son emploi. Concernant l'adjectif « vieux », qui se transforme en se plaçant avant le nom commençant par une voyelle, 29/62 % des étudiants n'ont pas fait attention à cette règle phonétique et grammaticale à la fois de la langue française.

L'analyse des structures construites par les apprenants nous aide à découvrir qu'un autre problème des étudiants turcs réside dans l'utilisation des adjectifs de couleur avant le nom (A1-A2 : 14/28 %, B1-B2 : 25 %, Licence : 50 %, Master : 0 %) ;

ce qui est dû à l'ordre des mots dans la langue cible et source. En effet, on place les adjectifs du français avant ou après le nom selon le type et le sens, tandis que ceux du turc s'installent toujours devant le nom.

2. Nəqqaş geçən həftə muzədə gələnərə tablolarını göstərdi.

næggaʃ ʃetʃæn hæftə muzæ də ʃæl æn lær æ
 peintre dernier semaine musée à venir (rad.) aff. adj. pl. à
 tabl lar un u ʃəstær di ø
 tableau pl. ses aff. accus. montrer (rad.) aff. passé 3e pers. sing.
 [næggaʃʃetʃæn hæftə muzədə ʃælænnæræ tablolarune æze jaxdʒe ʃərsætde]
 = La semaine dernière, au musée, le peintre a présenté ses tableaux aux spectateurs.

Ici, nous n'avons observé que le même problème se rapportant à la place de l'adjectif. De différentes positions qu'occupe l'adjectif français, et l'antéposition de l'adjectif au nom en turc ont effectivement conduit 37/03 % des informateurs à placer l'adjectif « dernière » avant le nom « semaine », ce qui n'est pas correct pour les dates en français.

3. İcazə verin ora mən özüm gedim.

idzazæ verin ora mæn œzym ʃed im
 permission donnez là je moi-même aller (rad.) 1re pers. sing. (impér.)
 [idzazæ verin ora mæn œzym ʃedim] (Pas de différence)
 = Permettez-moi d'y aller moi-même.

A propos de la 3^e phrase, nous soulignons que la plupart des étudiants ont omis l'utilisation de la préposition « de » après le verbe « permettre ». N'oublions pas que dans une énorme des parties des réponses, la généralité des erreurs concernait l'utilisation du verbe « laisser » à la place du verbe « permettre » ; les étudiants y ont ajouté la préposition « à » après le verbe « laisser » et la raison en est une interférence intralinguale.

4. Danışmasın !

danıʃ ma swın
 parler (rad.) nég. 3e pers. sing. (impér.)
 [danıʃmaswın] (pas de différence)
 = Qu'il ne parle pas !

L'étude de la construction de la phrase 4 nous permet de conclure que si 81/48 % des apprenants turcs utilisent les règles de la construction des verbes impératifs pour la 3^e personne du singulier, c'est que dans leur langue source, l'impératif comprend toutes les personnes et ne se limite pas aux trois personnes (2^{es} personnes

du singulier et du pluriel, 1^{re} personne du pluriel, comme c'est le cas pour le français). Et ce qui nous intéresse dans cette partie, c'est la négligence de l'utilisation « que » au début d'une phrase impérative construite à l'aide du subjonctif (A1-A2 : 42/85 %, B1-B2 : 25%, Licence et Master : 50 %).

5. İrana getməliyəm.

İran	a	jet	məli	jəm
Iran	à	aller (rad.)	il faut	1 ^{re} pers. sing.

[İrana jetməlijəm] (Pas de différence)

= Il faut que je parte en Iran.

Attendu qu'en turc, le nom des villes, ainsi que celui des pays, se précèdent par la même préposition, seulement 37/5 % des apprenants du niveau B1-B2 et 57/14 % des apprenants du niveau A1 n'ont pas prêté attention à la différence de l'utilisation des prépositions en français, si bien que la majorité d'entre eux a employé la préposition « à » pour l'Iran.

6. Balaca kitabın adını oxuyur.

baladza	kitab	un	ad	un	u	oxu	jur	∅
Petit sing.	livre	aff. génit.	nom	poss.	aff. accus.	lire (rad.)	aff. prés.	3 ^e pers.

[balædzæ kitabun adun oxijir]

= Le petit lit le nom du livre.

La seule faute qu'avaient commise 59/25 % des étudiants, consiste à l'omission de l'article « le » devant le nom « livre », ainsi que sa contraction avec la préposition « de ». Alors, on pourrait l'imputer principalement aux règles complexes de la langue française par rapport à celles de la langue maternelle des informateurs, à cet effet.

7. Heç kasa heç bir şey demədim.

hetj	kəs	ə	hetj	bır	fej	de	mə	dı	m
aucun	personne	à	aucun	un	chose	dire (rad.)	nég.	aff. passé	1 ^{re} pers. sing.

[hej kəsə hej bı fej demədim]

= Je n'ai rien dit à personne.

11/11 % des testés se sont trompés en utilisant « à personne » avant « rien », c'est-à-dire le complément d'objet indirect avant le complément d'objet direct et cela vient de l'ordre des mots en turc.

Un autre problème consiste à l'emploi de « rien » après le verbe au passé composé (48/14 %), ce qui relève des difficultés de la langue cible.

Nous remarquons également l'influence de la langue anglaise ; 25/92 % des informateurs ont éliminé la préposition « à » après le verbe « dire », car l'équivalent du verbe « donner » en anglais s'emploie sans préposition. En plus de cela, la majorité des réponses ont montré que les étudiants ont ajouté « pas », bien qu'il y ait deux adverbes de négation « rien » et « personne » dans la phrase.

8. Anadan oldum şəhər çox böyükdür.

ana	dan	ol	du	m	şəhər	təx	böyük	dür
mère	de	être (rad.)	aff. passé	1 ^{re} pers. sing.	ville	très	grand	est

[anadan oldum şəhr təx böyühdür]

= Ma ville natale est très grande.

Ou

La ville où je suis né est très grande.

25/92 % des étudiants ont recouru au pronom relatif « que » à la place de « où » et cela résulte du fait que le français dispose d'une variété de pronoms relatifs spécifiques pour chaque cas concerné et qu'il n'en y a qu'un seul en turc.

14/81 % des apprenants n'ont pas bien employé l'auxiliaire « être » pour le verbe de mouvement « naître » sous l'influence de la L1 et de la L2.

Et enfin, l'accord de l'adjectif « grand » avec le nom « ville » est omis dans 29/62 % des informateurs, soit qu'ils aient surgénéralisé une règle imparfaite et intériorisée de la langue cible, soit qu'ils aient oublié ou méconnu l'accord et le genre dont leur L1 manque.

9. Kitabı mənə gətir.

kitab	ı	mən	ə	gətir	Ø
livre	aff. accus.	je	à	Apporter (rad.)	2 ^e pers. sing. (impér.)

[kitabə mənə gətir]

= Apporte-moi le livre.

Nous n'avons presque pas vu de réponses incorrectes et que la majorité des étudiants ont bien construit la phrase française. Seulement, un nombre négligeable d'apprenants débutants (A1) avaient placé le pronom « moi » après « livre » et fait abstraction de la suppression de « s » du verbe à l'impératif.

10. Nə qədər qəşəngdir !

nə gædær	gæʃæŋɟ	dir
combien	beau	est

[nə gæʃæhde]

= Qu'il est beau !

Dans cette phrase, seulement 30 % des informateurs A1-A2 n'avaient pas trouvé de bon mot exclamatif et ils avaient employé le mot interrogatif « combien » pour exprimer « comme » ou « que » en début de phrase, le fait qui aurait pour cause principale la langue maternelle, car le sens littéral de « nə qədər » du turc est « combien » en français. En outre, une petite minorité des débutants avaient construit une phrase sans aucun mot exclamatif !

11. Onu heç kəs eşitmir.

ɔn	u	hetʃ	kæs	eʃit	mi	r	∅
le	aff. accus.	aucun	personne	entendre (rad.)	nég.	aff. prés.	3 ^e pers. sing.

[ɔne heʃ kæs eʃitmır]

= Personne ne l'entend.

L'étude de l'énoncé des étudiants a montré que l'erreur commise par 33/33 % du public testé (A1-A2 notamment), c'est l'usage simultané de « pas » et l'adverbe de négation « personne », tandis que la grammaire du français, comme nous l'avons déjà dit, ne le permet pas.

12. Bu nəyə lazım ?

bu	nəjæ	lazım
ce	pourquoi	nécessaire

[bu nəjæ lazımdə]

= Cela sert à quoi ?

La plupart des apprenants A1-A2 ont fait usage de « c'est pourquoi » ou eu recours à la traduction littérale dans leur construction phrastique. D'ailleurs, nous avons tenu compte que certains informateurs avaient du mal à discerner le verbe pronominal « se servir » du verbe « servir », ce qui découle de l'interférence interlinguale, parce que ces deux verbes ont le même sens dans la langue turque. Notons que ce dernier phénomène serait aussi attribuable à la difficulté du français, en quelque sorte.

13. Onu mænə ver !

ɔn	u	mæn	æ	ver	∅
le	aff. accus.	je	à	donner (rad.)	2 ^e pers. sing. (impér.)

[ɔne mænə ver]

= Donne-le-moi !

14. Onu mænə vermə !

ɔn	u	mæn	æ	ver	mæ	∅
le	aff. accus.	je	à	donner (rad.)	nég.	2 ^e pers. sing. (impér.)

[ɔne mænə vermə]

= Ne me le donne pas !

En ce qui concerne ces deux dernières phrases, nous avons préféré les analyser ensemble : le problème considérable, c'était l'ordre des pronoms dans les deux phrases affirmative et négative ; 25/92 % des informateurs ont fait suivre le pronom « moi » du pronom « le » dans la phrase affirmative, ce qui n'est pas admis en français. En plus, pour mettre la phrase impérative à la forme négative, 11/11 % des apprenants l'ont mise entre « ne » et « pas » sans aucun déplacement requis. En effet, la grammaire du français définit les points grammaticaux diamétralement opposés, alors que la grammaire du turc utilise la même règle dans les deux cas. Et la moitié des testés ont de nouveau négligé d'éliminer le « s » du verbe à l'impératif.

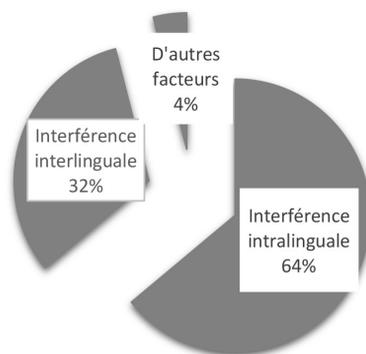
Conclusion

L'erreur est considérée comme un phénomène naturel auquel tout apprenant des langues étrangères pourrait être confronté lors de son apprentissage. Alors, l'enseignant averti de l'impact que ce phénomène pourra avoir sur l'apprentissage devrait

essayer de dédramatiser l'erreur aux yeux de l'apprenant. En d'autres termes, il saurait assurer ce dernier que c'est tout à fait normal de faire des fautes et des erreurs au cours de sa progression, car on n'est pas face à un monde scientifique pur où l'erreur n'a aucune place, mais au contraire, on évolue par des épreuves et des essais qui nous favoriseraient le passage de l'état inconscient des fautes à l'état conscient des erreurs. Par contre, si l'erreur persiste, cela va être inquiétant parce que la fossilisation risque de se produire.

En didactique, les interférences intralinguales et interlinguales jouent un rôle indéniable dans le processus de l'enseignement/apprentissage. De fait, les premières proviennent de la difficulté de la langue cible elle-même et les secondes émanent du transfert des caractéristiques de la langue maternelle ou bien de celle qui est nouvellement apprise à la langue que l'on est en train d'apprendre.

L'analyse des phrases construites par les apprenants turcophones de FLE nous a orienté vers une conclusion précise : la plupart d'entre eux ont été confrontés à beaucoup de problèmes pour la construction des phrases négatives et impératives. De plus, l'ordre différent des mots de la langue française par rapport à la langue turque a entraîné nombre d'étudiants testés à ne pas discerner la bonne place des lemmes dans la phrase. Par conséquent, ils ont surtout confondu la place adéquate de l'adjectif, du pronom et du complément direct/indirect. En outre, la préposition, l'article, la contraction et les verbes pronominaux/transitifs/intransitifs du français ont donné lieu à plusieurs problèmes chez les informateurs. D'ailleurs, la particularité des verbes anglais est en partie à l'origine de certaines erreurs commises. En fin de compte, il est à remarquer que l'interférence intralinguale était plus présente que celle du type interlinguale, comme le montre le diagramme ci-dessous.



Bibliographie

- Ashtiani, S., Mamizadeh, E. 2002. *Le turc azerbaïdjanien en voyage*. Téhéran : Standard.
- Delatour, Y. et al. 1991. *Grammaire du français : cours de la civilisation française de la Sorbonne*. Paris : Hachette.
- Germain, C. 1993. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Québec : Centre Éducatif et culturel inc.
- Golstein, B. 1999. *Grammaire du turc : ouvrage pratique à l'usage des francophones*. Paris-Montréal : L'Harmattan.
- Grevisse, M. 1980. *Le bon usage*. Paris-Gembloux : Duculot.
- Mohammad-Bayani, A. 2012. *Lis et écris comme ça*. Tabriz : Akhtar.
- Rahmani, S. 2012. *Grammaire de la langue azérie*. Tabriz : Akhtar.
- Rahmatian, R. et al. 2007. « *L'erreur, un facteur de dynamisme dans le processus d'apprentissage* ». *Plume*, n° 2, p. 105-123.



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Synergies Turquie n° 10 - 2017 p. 41-57

La métamorphose physique et psychologique d'une solitaire : *Truismes* de Marie Darrieussecq

Bülent Çağlakpınar

Université d'Istanbul, Istanbul, Turquie

bulent.caglakpinar@istanbul.edu.tr

Reçu le 27-05-2017 / Evalué le 19-07-2017/ Accepté le 19-07-2017

Résumé

Le roman intitulé *Truismes* de Marie Darrieussecq est fondé sur un monde semi-fantastique dans lequel on raconte ce qu'une jeune fille fait pour s'intégrer à la société dans les conditions extrêmes de l'époque. La protagoniste subit deux métamorphoses fondamentales ; d'abord, il est question de sa transformation du corps humain en forme de truie, ensuite, de la transformation psychologique à cause de ce qu'elle a vécu. Comme le titre, le contenu du roman est également basé sur une structure de multiples significations. Le fait que l'héroïne narre les événements comme narrateur-personnage (je) au lecteur, procure que le lecteur comprend bien la transformation de l'héroïne et les résultats de cette transformation. La narratrice transporte à une autre dimension le regard de la société sur la femme par la métaphore de truie. Elle traite cette problématique via les transformations d'une jeune fille dans un univers créé par des éléments fantastiques. Ce travail vise à révéler la structure du roman au niveau de la narration.

Mots-clés : transformation, femme, truie, univers fantastique, animalité

Marie Darrieussecq'in *Dişi Domuz* Romanında bir yalnızın fiziksel ve psikolojik dönüşümü

Özet

Marie Darrieussecq'in bir genç kızın dönemin zorlu şartlarında toplumda bir yer edinebilmek için yaptıklarını anlattığı *Dişi Domuz* adlı romanı yarı fantastik bir evren üzerine kurgulanır. Roman kahramanı iki temel başkalaşım geçirir; önce fiziksel olarak insan formundan domuz formuna dönüşmesi, sonrasında, başından geçenlerin etkisiyle yaşadığı psikolojik dönüşüm söz konusudur. Romanın adı gibi içeriği de çoklu anlam yapısına göre temellendirilmiştir. Kahramanın "ben" anlatıcı ile olayları okuyucuya aktarması, yaşadığı dönüşümü ve bu dönüşümün sonuçlarının okuyucu tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Anlatıcı yaşadığı toplumun kadına bakışını dişi domuz metaforu ile bir başka boyuta taşımaktadır. Söz konusu sorunsalı fantastik öğelerin kullanıldığı bir evrende, genç bir kızın yaşadığı dönüşümler üzerinden işler. Bu çalışma romanın anlatı düzlemindeki yapısını ortaya çıkarmayı hedefler.

Anahtar Kelimeler: dönüşüm, kadın, domuz, fantastik evren, hayvanlık

The physical and psychological metamorphosis of a solitary:
Pig Tales by Marie Darrieussecq

Abstract

The novel entitled *Pig Tales* by Marie Darrieussecq is based on a semi-fantastic world in which one tells what a young girl does to integrate into society in the extreme conditions of the time. The protagonist undergoes two fundamental metamorphoses; in first place, it refers to the transformation of her human body into the form of a sow, and then of her psychological transformation because of what she has experienced. Like the title, the novel's content is also based on multiple structure meanings. The fact that the heroine narrates events as a narrator-character (I) to the reader, gives the reader an understanding of the transformation of the heroin and the results of this transformation. With the help of the sow metaphor, the narrator carries the society's view of the woman to another dimension. It deals with this problematic through the transformations of a young girl in a universe created by fantastic elements. This work aims to reveal the structure of the novel at a narrative level.

Keywords: transformation, woman, sow, fantasy world, animalism

Introduction

Marie Darrieussecq est née le 3 janvier 1969 à Bayonne. Elle a fait ses études de licence à l'Ecole Normale Supérieure, a poursuivi son master à la Sorbonne Nouvelle et a rédigé une thèse de doctorat intitulée *Moments critiques dans l'autobiographie contemporaine : l'ironie tragique et l'autofiction chez Serge Doubrovsky, Hervé Guibert, Michel Leiris et Georges Perec*. Elle a publié des œuvres de différent genre comme le roman, l'essai, le théâtre et des livres d'art. Avec le roman *Il faut beaucoup aimer les hommes*, elle a obtenu le prix Médicis en 2013.

Le roman *Truismes* qui est l'objet de ce travail est la première œuvre de l'auteur. Après sa parution en 1996, le roman a eu un grand succès par les critiques et chercheurs. Le roman raconte une époque de la vie d'une jeune esthéticienne qui a subi plusieurs transformations physiques et psychologiques à la fois. Ces transformations sont montrées à travers le corps de cette femme sans nom. Ses relations avec les clients ou clientes, ses sensations, ses sentiments, sa liaison amoureuse et le rapport entre sa mère et elle-même sont reflétés comme un effet et un résultat de ces métamorphoses. L'intrigue principale est l'effort de survivre et trouver sa vraie identité dans le décor de Paris où l'histoire se passe. La transformation de la femme en une prostituée continue avec sa mutation en une truie dans une atmosphère semi-fantastique.

L'histoire est racontée par le point de vue de cette jeune femme qui s'adresse directement à l'éditeur et au lecteur de son texte : « [...] l'éditeur qui acceptera [...] » (Darrieussecq, 1996 : 9) En le faisant, la narratrice brise la chaîne d'illusion, elle quitte le monde fictionnel de la narration. Cela donne un ton plus réel à son histoire parce que la narratrice accepte implicitement son existence en tant qu'écrivaine. Ce style d'écriture crée une distinction voire une distance entre les différents seuils du récit, c'est ce que G. Genette définit comme « métalepse ». Selon le théoricien, le terme de métalepse est une « figure par laquelle le narrateur feint d'entrer (avec ou sans son lecteur) dans l'univers diégétique » (Genette, 1972 : 244). Dans notre récit, bien que la narratrice raconte sa propre histoire, elle crée une métalepse narrative au moment où elle est destinée à l'éditeur et au lecteur :

« Je me doute que l'éditeur qui acceptera de prendre en charge ce manuscrit s'exposera à d'indéfinis ennuis. La prison ne lui sera sans doute pas épargnée, et je tiens à lui demander tout de suite pardon pour le dérangement. » (Darrieussecq, 1996 : 9).

Cet appel sincère à l'éditeur joue un rôle considérable tout au long du roman. Premièrement, il crée une attente chez le lecteur que le livre sera une sorte d'auto-confession écrite par une femme écrivain. La narratrice du roman avoue qu'elle écrit ce qu'elle a vécu pendant une période de sa vie qui commence par ses recherches et qui se termine par le meurtre de sa mère. Ensuite, le lecteur perçoit que la narratrice utilise des termes aphoristiques afin de transmettre aux lecteurs le sens qu'elle ressent dans ce monde fantastique fondé sur les éléments sociaux et politiques du monde réel.

1. Structure du roman

Il n'y a pas de chapitre dans la composition du récit mais 16 passages inégaux qui sont distingués par un blanc. La narratrice est le personnage principal qui raconte sa propre vie, il s'agit donc d'une narratrice homodiégétique selon la terminologie de G. Genette. Celle-là utilise le pronom « je » tout au long de l'histoire qui est construite par les souvenirs d'une période traumatisante. La composition du roman ne suit pas un ordre chronologique, d'abord elle précise qu'elle doit écrire ce texte, ensuite, avec une analepse, elle retourne à son passé : « Je cherchais donc du travail. Je passais des entretiens. Et ça ne donnait rien. » (Darrieussecq, 1996 : 10). La narratrice débute sa narration à l'époque où elle cherchait un travail partout jusqu'à ce qu'elle tue sa mère, mais de temps en temps, la narratrice revient au présent de la narration par des remarques à son état actuel.

« J'espère que l'éditeur qui aura la patience de déchiffrer cette écriture de cochon voudra bien prendre en considération les efforts terribles que je fais pour écrire le plus lisiblement possible. L'action même de me souvenir m'est très difficile. » (Darrieussecq, 1996 : 10)

Le mot « cochon » et le fait d'écrire difficilement donnent les premiers indices sur la personnalité de la narratrice qui fait entrer son éditeur et lecteur à l'univers semi-fantastique. Le roman se déroule comme une auto-confession mais le lecteur ne s'identifie pas avec elle dès le début du récit. Le lecteur prend une position de spectateur afin de voir ce qui est passé. Il ressent une pitié par rapport au destin de cette femme qui est exclue pas à pas de la société à la suite des plusieurs événements à la fois tragiques et extraordinaires.

Le titre du roman est assez problématique, il fait allusion à trois notions. D'abord, il est la forme plurielle du mot *truisme*, ce qui veut dire « vérité trop évidente pour devoir être énoncée » selon le dictionnaire de *Trésor de la Langue Française informatisé*¹. Ensuite, le deuxième sens de ce titre vient du mot *truie*. Celui-ci désigne au premier sens « la femelle du porc, domestiquée et élevée pour la reproduction », et puis on l'utilise pour une « femme grosse et malpropre ; femme de mauvaise réputation » selon toujours ce dictionnaire.

Si nous prenons le premier sens de ce titre, il est clair que l'auteur reprend sous forme de narration les réalités de la vie des femmes dans la société moderne. C'est un problème universel qui devient un cliché. Le deuxième sens de la truie renvoie à la mutation de la jeune femme en une cochonne au sens propre du terme. Cela nous rappelle la nouvelle de Frantz Kafka : *La Métamorphose*², dans laquelle le héros Gregor Samsa se réveille un matin en voyant qu'il s'est transformé en un monstrueux insecte. Dans notre récit, la narratrice devient une vraie cochonne et commence à vivre avec un loup-garou qui était un humain comme elle.

Dans cette partie, nous voyons certains éléments qui appartiennent au conte fantastique, par exemple ; sa métamorphose en truie, des événements étranges (loup-garou), incapacité d'expliquer certains faits, etc. Dernièrement, le troisième sens de la truie fait allusion à la transformation de la jeune femme en une prostituée, cette période commence par son travail à la parfumerie comme esthéticienne jusqu'à sa métamorphose en cochonne.

Au début, elle satisfait sexuellement son directeur d'embauche parce qu'elle avait besoin d'un travail pour vivre, puis, afin de gagner assez d'argent, elle contente ses clients et clientes. « Le directeur de la chaîne tenait mon sein droit dans une main, le contrat dans l'autre main. » (Darrieussecq, 1996 : 11). Après quelques temps, c'est elle qui cherche des hommes pour son plaisir. Ces événements

sont liés aux problèmes dans sa vie, elle se trouve seule dans la misère sans avoir une relation amoureuse (Honoré la quitte) ou familiale (sa mère ne l'accepte pas chez elle). Donc, nous notons que cette transformation tire son origine d'abord d'une nécessité externe ; sa condition financière, ensuite, d'une nécessité interne ; devenir la meilleure esthéticienne de la parfumerie. Puis cela devient un moyen de se satisfaire, et finalement, elle reste seule, exclue de la société. Elle continue sa vie avec un autre exclu, c'est-à-dire le loup-garou, jusqu'à la mort de celui-ci. Quand elle tue sa mère et son directeur de la boutique, elle rompt tous ses rapports avec cette société dans laquelle elle n'arrive pas à trouver sa place.

Selon nos analyses, nous distinguons quatre parties essentielles qui se complètent. Pendant le trajet de l'humaine vers l'animal, l'héroïne a subi plusieurs changements psychologiques et physiques comme nous l'avons déjà indiqué. Nous pouvons les schématiser de la façon suivante.

Début de sa carrière à la parfumerie	Métamorphose	L'asile	Fuite à la forêt
Corps féminin au centre du récit Premiers indices de la transformation	Fin de son rapport avec Honoré Rencontre avec Edgar	Manger les livres Lire les livres Rencontre avec Yvan	Mort d'Yvan Retour à la maison de sa mère Tuer le directeur et sa mère
Naïveté	Avoir peur Faire peur	Folie ou insanité Bonheur	Brutalité Réalité

La première partie de l'histoire couvre la période où elle débute sa carrière dans la parfumerie et les moments où l'on perçoit les indices de sa métamorphose en truie. La deuxième grande partie où elle se transforme complètement en truie. Elle se trouve parfois en sa forme animale et parfois en sa forme humaine. La troisième partie est la plus importante, parce que dans cette partie-là, la narratrice se réalise non seulement à travers un changement physique mais aussi psychologique. Dès le moment où elle commence à lire les livres qu'elle mangeait auparavant, elle commence à se canaliser vers une autre réalité qui réforme son but dans la vie. Et la dernière partie est celle dans laquelle la narratrice montre comment elle se lance dans une forêt pour y vivre étant une truie.

Tout au long du roman, les sentiments dominants du récit s'alternent par rapport à la situation de l'héroïne. Si nous les résumons : elle est très naïve au début du texte, puis elle a peur du changement de son corps, ensuite c'est elle qui fait peur aux autres personnes. Après sa métamorphose, elle va jusqu'à la folie et se trouve obligée de mener son existence dans un asile avec ses semblables. Le temps de

bonheur avec Yvan est suivi d'une confrontation brutale avec la réalité affreuse d'une société dans laquelle elle habite.

A la lumière de ces données, il faut préciser que la narratrice-personnage a subi trois types de transformation : deux transformations physiques, d'une part, son corps comme femme (d'une belle fille vers une laideur), d'autre part, son corps comme animal (d'une femme vers une cochonne) et une transformation psychologique, soit sa quête d'identité et les changements de ses pensées et idées. Pendant le déroulement de l'histoire principale, la narratrice aborde aussi la question de la femme et elle critique de façon implicite la société et les comportements des gens qui l'ont transformée en une bête vivante avec les cochons dans une forêt.

2. Transformations physiques

Dès la première page, comme nous l'avons déjà indiqué, la narratrice utilise le pronom « je » pour raconter l'histoire, cependant, ce « je » n'a pas de nom, ni un visage, ni un passé. Elle nous transmet ce qu'elle a vécu à travers son corps qui devient emblématique. Nous nous proposons de distinguer deux types de transformations physiques qui sont décrites dans le roman. La première est un changement normal d'ordre humain.

a. Changement du corps de femme

Au début du texte, la narratrice met souvent l'accent sur le fait qu'elle a une beauté saine selon les clients et ses amants. Elle souligne que tout le monde l'adore étant donné qu'elle est présentée comme une figure de la pureté. « Jamais, haletait Honoré, jamais il n'avait rencontré une jeune fille aussi saine. » (Darrieussecq, 1996 : 15), « Ils disaient tous que j'étais extraordinairement saine. » (Darrieussecq, 1996 : 20). Les autres personnes valorisent la narratrice selon son apparence et son corps. Par exemple, le directeur d'embauche de la parfumerie l'abuse en montrant le contrat de travail, puisque la protagoniste a besoin de ce travail, elle ne dit rien naïvement et commence à y travailler. Sa première rencontre avec Honoré est finie en faisant l'amour dans les cabines d'essayage d'une boutique : « Dans le salon d'essayage du magasin chic nous avons fait l'amour pour la première fois. » (Darrieussecq, 1996 : 15). Les hommes profitent du corps de cette jeune femme : en échange le premier lui donne un travail, le deuxième lui achète une robe, car ils deviennent partenaires. Il s'agit d'un rapport pour des profits économiques contre son corps.

Pendant la période où elle travaillait à la parfumerie (première partie), son corps a subi plusieurs changements, d'abord, elle a dû acheter des soutiens-gorge plus

grands que les anciens, ensuite elle a pris quelques kilos, et finalement, il y a eu de mauvais effets des curetages. Il est important d'appuyer sur le changement de focalisation, la jeune femme se concentre sur son corps, elle ne s'intéresse qu'à son physique : son souci d'avoir des gros seins est source de plaisir pour son directeur et ses clients. Ceux-ci poussent une innocente femme vers la prostitution en l'abusant pour leurs plaisirs personnels dans la boutique qui fonctionne comme une maison close. Les vêtements qu'elle met, des jupes courtes avec une blouse décolletée, nous renvoient aux clichés concernant les prostituées qui portent le même type d'habit.

« Il est vrai que l'uniforme de travail, une blouse blanche sérieuse comme dans les cliniques esthétiques, était seyant, coupé très près du corps, avec un profond décolleté dans le dos et sur les seins. » (Darrieussecq, 1996 : 15).

Il faut souligner que la femme qui commence à y travailler à mi-temps est très contente de cette nouvelle condition. Premièrement, elle est chômeuse malgré son effort de trouver un travail depuis un bon moment. Elle a besoin de ce travail pour survivre.

« Je cherchais donc du travail. Je passais des entretiens. Et ça ne donnait rien. Jusqu'à ce que j'envoie une candidature spontanée, les mots reviennent, à une grande chaîne de parfumerie. » (Darrieussecq, 1996 : 10).

Deuxièmement, travailler dans une boutique qui vend des produits de beauté est intéressant pour cette femme.

« Elle nous en a passé par-dessous la porte du salon d'essayage, elle était discrète et très chic, je me disais que j'aimerais bien avoir un travail dans ce genre. Finalement, à la parfumerie, mon travail n'a guère été différent. » (Darrieussecq, 1996 : 15-16) « Ce n'était pas un métier désagréable. » (Darrieussecq, 1996 : 16)

Finalement, elle va à la découverte des moyens pour s'intégrer dans la société. Brièvement, nous pouvons dire qu'elle débute sa carrière d'esthéticienne par la nécessité et la naïveté.

b. Transformation du corps en truie

La mutation corporelle de l'héroïne dont la figure devient peu à peu une truie est visible déjà par les indices de changement de taille de soutien-gorge ; « C'en était arrivé à un point où j'avais dû abandonner mes bonnets B, les armatures me blessaient. » (Darrieussecq, 1996 : 17), le grossissement des fesses et cuisses ; « [...] mes seins ont pris du galbé comme mes cuisses » (Darrieussecq, 1996 : 17),

et finalement par le dégoût de la viande, et de celle du porc en particulier. « Je n'avais pas d'envies, j'avais plutôt des dégoûts. [...] Je ne pouvais plus manger de sandwich au jambon, cela me donnait des nausées, une fois même j'avais vomi au square. » (Darrieussecq, 1996 : 21). Elle a un grand désir de manger l'herbe, les marrons, et elle dévore les fleurs ou les pommes envoyées par ses clients. « Je n'avais jamais assez de temps au square pour bien les croquer, pour bien les mâcher, ça faisait plein de jus dans ma bouche, ça craquait sous mes dents, ça avait un goût ! » (Darrieussecq, 1996 : 21-22). M. Darrieussecq utilise des éléments de conte fantastique afin de créer l'image d'une femme en truie.

Le premier indice se dévoile au moment où elle quitte la maison de marabout avec une piqûre qui évolue « petit à petit en tétou » (Darrieussecq, 1996 : 45). Jusqu'à ce moment-là, ses transformations physiques ne la troublent pas vivement, mêmes les curetages mais elle a peur de ce tétou pour la première fois. Elle est inquiète en pensant que cela est un châtement de Dieu pour ses péchés. Elle lutte contre ces piqûres ou tétous avec toute sorte de produits de cosmétiques, c'est son moyen de guérir son corps qui ne dégoute pas seulement Honoré ou les clients, mais elle-même aussi. Le premier symptôme de sa métamorphose est de devenir étranger à son corps. Quand elle se voit dans le miroir avec une queue pour la première fois, elle ne l'accepte pas, néanmoins, elle trouve une sorte de sérénité quand elle vit dans la nature avec des animaux : « Je ne suis pas mécontente de mon sort. » (Darrieussecq, 1996 : 158). En restant loin de la société et des hommes, elle fait connaissance avec l'esprit des animaux.

À la suite de cette courte période, elle redevient humaine à partir du moment où elle a pris une douche dans l'hôtel. La narratrice connaît un arabe de ménage qui l'aide à y rester. Elle accepte cette offre vu qu'elle a dépensé tout son argent. Il ne l'abuse pas mais il lui rend visite deux fois par jour dans la chambre jusqu'à la déportation de celui-là. Dans ce cas, la douche est assez symbolique qui marque la fin du corps animal et le retour au corps humain, cela ne dure pas longtemps.

Dans la scène où elle attaque une mère et sa fille afin de trouver quelque chose à manger, les gendarmes appelés ont peur d'elle, elle se transforme encore une fois en cochonne : « C'est monstrueux ! » (Darrieussecq, 1996 : 90). Celle-ci déplaît aux gendarmes.

« Les gendarmes ont voulu me mettre des claques et j'ai vu leurs yeux s'arrondir. Je me suis vue dans le rétroviseur et j'ai compris qu'ils avaient peur de moi, je reprenais à nouveau ce drôle de touche rose avec un gros pif et de grandes oreilles. Les gendarmes n'ont plus voulu me toucher et je me suis retrouvée dans une ambulance. Mes cheveux sont tous tombés, à l'asile, mais je pouvais

jouer avec mes oreilles comme autrefois avec mes cheveux, coquettement. » (Darrieussecq, 1996 : 100).

À la suite de sa fugue de l'asile, elle rencontre Yvan qui est le propriétaire d'une marque de produits de beauté. Yvan se métamorphose en loup, comme son nom l'indique³, et mange un passant au hasard. Cette scène ne l'étonne point, elle est fascinée, voire envoûtée devant ce qui se passe : « Je suis tombée raide dingue amoureuse d'Yvan. » (Darrieussecq, 1996 : 126). Tous les deux, un loup et une truie, commencent à vivre ensemble loin des événements politiques ou sociaux de leur temps.

3. Transformation psychologique

Les personnes rencontrées et certains faits changent et modifient la psychologie de l'héroïne. Les personnages secondaires de l'histoire jouent un rôle de transformateur tout au long de l'histoire comme les événements vécus par la narratrice.

Si nous faisons une liste (Willocq, 2008 : 251) des personnages qui ont touché directement la vie de la protagoniste, le premier est le directeur d'embauche qui lui propose un travail contre un abus sexuel. Dans le récit, dans un premier temps, on pense, comme la narratrice, qu'elle gagne une position sociale dans la vie, cependant, cette position n'a pas de place dans la société parce que les femmes qui travaillent comme une prostituée sont toujours exclues par la société. Donc, le directeur n'est pas un rôle améliorateur, au contraire, il est dégradeur par son acte de l'embaucher dans son entreprise. La valeur de ce contrat qu'elle a signé est équivalente à la valeur de son corps. Le directeur de la chaîne parfumerie est un opportuniste qui tire profit de la mauvaise situation de l'héroïne. En effet, il est initiateur d'une chaîne d'abus sexuels tout au long du roman : il dirige un réseau de prostitution à l'arrière de la parfumerie.

La deuxième rencontre significative est celle avec Honoré, ils deviennent un couple tout de suite. La relation entre les deux dissimule une critique sociale de l'auteur sur l'amour feint. Cette rencontre est suivie d'une relation sexuelle dans une cabine de bain. Honoré est le deuxième homme abusant la narratrice. À la suite de cette aventure, ils vivent dans le même appartement, encore une fois, c'est une relation d'échange de bénéfice. En outre, Honoré n'a pas de respect pour la femme moderne, celle qui travaille, car il pense que « le travail corrompait les femmes » (Darrieussecq, 1996 : 16), donc, il insiste pour qu'elle ne travaille pas. La liaison entre Honoré et la narratrice se termine à Aqualand où ils s'étaient rencontrés pour la première fois. Honoré la quitte à cause de la transformation de l'héroïne qui devient peu à peu une truie. La jeune fille restant seule dans la piscine est la cible

de nombreuses maltraitements des autres gens jusqu'à la fermeture de l'Aqualand. Ensuite, elle observe et participe à une orgie des personnes dénudées ou costumées comme un banquet. La narratrice aperçue par les autres gens se transforme en forme humaine mais sa robe achetée par Honoré est véritablement déchirée. C'est le moment où elle est présentée à l'homme politique Edgar, futur président, et celui-ci profite d'elle pour sa campagne avec la devise : « Pour un monde plus sain ».

Ensuite, la rencontre avec la cliente dite chaman remplit une fonction de révélateur. C'est elle qui lui annonce pour la première fois sa grossesse. Pourtant la mort de chaman évoque quelques sentiments comme la solitude, le délaissement et la prise de connaissance de son statut dans la parfumerie. La narratrice s'interroge sur ce qu'elle fait et ce qu'elle va faire dans sa vie.

Le marabout africain est le personnage qui déclenche la métamorphose de l'héroïne en cochonne à la première rencontre avec des blessures et des pinçons. À la deuxième rencontre, cette fonction de déclencheur de changement devient amélioratrice de la situation de la narratrice qui rencontre Yvan grâce au marabout. Le marabout figure dans le récit en jouant sur plusieurs axes d'influence. D'une part, il essaie de trouver une solution à ses problèmes de peau avec ses médicaments qui n'ont pas des effets véritables, d'autre part, à la suite de la fête sanglante dans le palais avec Edgar, il l'emmène chez lui en vue de sauver sa vie et de la transformer en forme humaine. Le rôle protecteur du Marabout ne dure pas longtemps parce qu'il est arrêté par la police. Avant de la laisser seule, le marabout canalise la jeune fille vers une nouvelle adresse où elle fait connaissance avec Yvan. À l'exclusion de la première intention du Marabout qui est une relation sexuelle, il est un améliorateur à l'intention de la guérir de ses maladies de peau bien que cela devienne une tentative vaine. Ensuite, il se met à la réformer en humaine, nous pouvons donc dire que chaque apparition du marabout dans le récit fait de grands remaniements par rapport à l'avancement et la concentration personnelle de l'héroïne. Premièrement, c'était son exotisme africain qui suscite son intérêt, puis il fait un bleu sur sa peau en la pinçant, cela devient une sorte de châtiment pour la jeune fille, car elle le considère comme une trace de ce qu'elle fait. Finalement, il la dirige vers une période pendant laquelle elle mène une vie relativement heureuse avec une personne qui se transforme aussi.

Mais avant de parler de leur relation (Yvan et l'héroïne), il faut citer une autre rencontre avec un arabe immigré en situation illégale qui est un homme de ménage. La phase pendant laquelle elle est à l'hôtel avec lui est un temps de transition avant sa métamorphose en truie. Grâce à lui, elle gagne de l'énergie en trouvant un moment de bonheur passager pendant son séjour. La particularité de cette

rencontre est la manière dont l'homme traite la narratrice, pour la première fois, il y a un homme qui la considère comme son égal. Finalement, nous venons à la rencontre la plus importante du récit, celle avec le patron du Loup-Y-Es-Tu. Elle trouve le vrai amour avec Yvan qui se métamorphose en loup, dès la première rencontre, elle tombe amoureuse de cet homme qui a la forme animale.

« Yvan dansait autour du cadavre. C'était étonnant de voir Yvan si léger, si voltigeur sous la Lune, il donnait vers le ciel de petits coups de sa queue argentée et ça faisait un joli feu de joie. Toute cette masse cassée de son corps et la douleur de ses premiers déplacements, ça avait disparu sous sa fourrure de lune et sous ses coups de crocs très précis, sous ses bonds, sous ses entrechats sauvages, sous ses grands sourires blancs. Je suis tombée raide dingue amoureuse d'Yvan. » (Darrieussecq, 1996 : 126).

Mais la période de bonheur avec Yvan ne dure pas longtemps, la police est en train de poursuivre un animal qui mange les hommes, les livreurs de pizza en particulier. À la suite d'une enquête policière, Yvan est découvert mort. La retrouvaille de la mère de l'héroïne à la fin du roman donne un ton tragique au récit. La mère veut, sans savoir, que le boucher, ancien directeur de la parfumerie, bouche sa fille, mais celle-ci tue d'abord le directeur et puis sa mère. Dans cet acte, elle trouve un remède et vit dans la forêt comme une truie.

Cette mutation est son exclusion définitive de la société à laquelle elle essayait de s'intégrer dès le début du roman. Dernièrement, nous devons mettre en évidence que la narratrice se métamorphose parfois en forme de femme et parfois en forme d'une truie. Quand elle partage son histoire avec l'éditeur et le lecteur, elle est temporairement en forme de femme : « Mais il faut que j'écrive ce livre sans plus tarder, parce que si on me retrouve dans l'état où je suis maintenant, personne ne voudra ni m'écouter ni me croire. » (Darrieussecq, 1996 : 9)

Personnage	Rôle	Explication
Directeur de la chaîne de parfumerie	Abuseur (Sexualité)	L'homme qui abuse la narratrice-héros depuis le début de l'histoire.
Honoré	Femme à la maison	L'homme avec lequel elle commence à vivre après lui avoir rendu visite à Aqualand.
Chaman	Soutien psychologique	La cliente avec laquelle elle partage ses problèmes jusqu'à sa mort qui l'inquiète.

Personnage	Rôle	Explication
Marabout	Canalisateur	L'homme africain joue un rôle important dans l'itinéraire de l'héroïne, il la traite bien et il fait effort afin de l'aider et discuter sa situation bouleversante.
Arabe	Équivalent	L'homme qui la traite équivalent à l'échange des relations sexuelles
Edgar	Profit politique	L'homme politique qui utilise le corps et l'image pour sa campagne électorale.
Yvan	Âme compagnon	Le directeur d'une marque populaire « Loup y es-tu » qui se transforme en loup-garou, ils deviennent tout de suite un couple à la suite de leur rencontre.
Mère	Rejet de la réalité	La révélation de la narratrice

Comme l'indique notre schéma, les personnages ont différents liens avec l'héroïne. Ce sont les personnes qui affectent le parcours de l'héroïne dès son arrivée à la parfumerie jusqu'à sa fuite dans la forêt : le directeur, cet homme qui pense que la femme est là pour assouvir son appétit sexuel, Honoré, homme qui pense que la femme est liée à la maison, la cliente chaman, femme qui est adjuvant par son rôle de déclencheur, le marabout, homme à double fonction, initiateur de la métamorphose et personnage canalisant la narratrice vers l'amour avec Yvan, l'homme de ménage, un immigré arabe qui la traite comme son égal, le patron du Loup-Y-Es-Tu, l'âme sœur de la narratrice, la mère, sa fuite de la société, toutes ces rencontres produisent des effets notables sur la psychologie de l'héroïne.

D'ailleurs, à part ces personnages, certains événements jouent un rôle considérable sur sa psychologie. Nous pouvons citer l'orgie d'Edgar, la scène à l'asile ou bien sa deuxième rencontre avec le marabout que nous venons d'expliquer. L'orgie d'Edgar, homme politique, n'est pas seulement une scène sexuelle, mais elle est une critique claire des sales secrets des personnes qui se présentent autrement comme dénudées et masquées. À la suite de cette soirée, la condition de l'héroïne est terrible même si elle porte une robe magnifique. Une autre scène est le moment où elle montre sa photo avec Edgar affichée dans les rues aux clochards mais personne ne la connaît, voire, ils ne la croient pas. « Lui ne m'a pas reconnue. Ça commençait à faire beaucoup, tous ces gens qui ne voulaient pas me reconnaître. »

(Darrieussecq, 1996 : 102). Cela la rend désespérée parce qu'elle s'aperçoit que ni son visage n'est plus beau, ni son corps n'est plus assez en forme.

La narratrice est contente de trouver un travail malgré l'abus de son directeur. Quand elle fait l'amour avec Honoré dans la cabine, un représentant de client s'occupe avec d'autres clients, cela lui fait penser à son métier, et encore une fois, elle avoue sa fierté de ce qu'elle fait dans la parfumerie. La relation avec Honoré la rend malheureuse, parce que celui-ci ne la considère pas comme une personne. Dès le moment où il la chasse de sa maison, elle ne sait quoi faire, c'est pour cela qu'elle vole les produits, qu'elle s'attaque à une femme et à sa fille.

« Le bébé m'a regardée bizarrement et ses sanglots ont redoublé. La femme a pris comme qui dirait peur en me voyant. Elle a rabattu le coffre de sa voiture en écrasant à demi la poussette et elle a pris le siège-auto dans ses bras, on ne la voyait presque plus derrière. Je me suis penchée sur le bébé. Je l'ai flairé. »
(Darrieussecq, 1996 : 87-88)

Aussi, la narratrice n'a pas d'ami, quand elle a vu les amis pleurant dans le parc après l'assassinat de sa cliente chaman, elle se demande s'il y aura quelqu'un au moment de sa mort. Les jours qu'elle passait à l'asile commencent de façon très dure mais avec le temps, sa psychologie devient plus forte grâce aux livres qu'elle lit au lieu de les manger. La deuxième rencontre avec le marabout change sa psychologie et son physique à la fois. Il s'occupe d'elle mais il utilise toute sorte de choses pour la guérir et cela ne marche pas bien. Pourtant, c'est lui qui l'envoie à Yvan avec lequel elle oublie sa solitude, et au lieu de ses efforts vains de trouver une place dans la société, elle devient « cochonne privée » d'Yvan.

La transformation de son corps a un effet sur elle qui est d'ordre psychologique. Sauf la période courte avec Yvan, elle est toujours malheureuse dans l'entourage des personnes qui profitent d'elle et de son corps.

4. Une variante dans l'univers fantastique

Nous avons touché à ce sujet dans les parties précédentes, mais il nous semble qu'il faut détailler le féminisme dominant dans le récit.

Le texte commence par un abus sexuel de la femme qui est chômeuse, le directeur tire un avantage de la situation pénible de l'héroïne. La narratrice dévoile alors que la valeur du contrat est équivalent à son téton. Le deuxième exemple est celui de l'héroïne collée à un homme pour aller à l'Aqualand où elle lave sa jupe qui porte les traces de la satisfaction de l'homme. Elle souligne qu'il y a toujours des hommes qui attendent les jeunes filles à l'entrée du métro. Honoré l'emmène à une

boutique où il fait l'amour avec elle ou l'homme de ménage assure une chambre contre ses visites. Tous ces exemples renvoient à un problème sexiste. Les hommes la considèrent comme un objet sexuel, ils bénéficient d'elle pour se satisfaire, pour leur plaisir personnel.

La narratrice aborde des questions de la société moderne, bien que les femmes modernes y prennent place, ce sont les hommes qui ont le pouvoir ; le directeur d'embauche, Yvan-le propriétaire de la parfumerie-, les hommes politiques ; Edgar, Marchepiède. La représentation de la femme dans cette société est très faible, elle a un statut atténué.

Le traitement des personnages que nous avons cités, affiche le regard de l'homme à la femme ; directeur abuseur, Honoré -l'homme traditionnel au sens mauvais-, l'homme de ménage -bénéficiaire sexuel-, le marabout -homme expérimentant sur les femmes-, Edgar -bénéficiaire politique-. Parmi ces personnages, c'est seulement l'arabe qui la traite bien, les comportements des autres décèlent leur point de vue qui rabaisse le statut de femme. Pour eux, seul compte son corps ou sa beauté. Les clients la trouvaient saine, mais la seule chose à laquelle ils s'intéressaient était sa chair. Sauf le temps avec Yvan, il n'y a aucun moment où les personnages s'attachent à la narratrice non pas pour son corps mais pour une autre caractéristique. C'est pourquoi elle se trouve en dehors à la suite de la déformation de sa figure et sa métamorphose en truie.

La narratrice a mis l'accent sur le fait que sa beauté physique est l'un des thèmes cruciaux. Nous relevons deux caractéristiques : d'abord, après avoir trouvé un travail, la jeune fille s'intéresse beaucoup à son corps qui devient plus féminin ; ensuite, les hommes qu'elle a rencontrés, parfois par hasard -par exemple Honoré, Edgar-, parfois planifié -par exemple Yvan-, s'intéressent au corps humain de l'héroïne sous toutes ses formes sauf sa transformation en truie. Que se passe-t-il lorsqu'elle se métamorphose en cochonne ? Les hommes la trouvent dégoûtante, voire, ils ont peur de sa figure qui les attirait même au moment où elle avait pris quelques kilos de plus.

Finalement, nous voyons que le récit critique également les hommes politiques, et leurs politiques. La devise d'Edgar pour sa campagne est la suivante : « Pour un monde plus sain. » (Darrieussecq, 1996 : 66). Mais c'est un politicien raciste, Edgar renvoi les immigrés à leurs pays d'origine. La police attrape l'homme de ménage, et on le voit pleurant à la télévision, à la suite de son arrestation. Un autre exemple révèle un problème féministe et politique en même temps :

« Je me permets d'énoncer cet avis après tout ce que j'ai vécu, c'est de trouver un bon mari, qui ne boit pas, parce que la vie est dure et une femme ça ne travaille pas comme un homme, et puis ce n'est pas les hommes qui vont s'occuper des enfants, et tous les gouvernements le disent, il n'y a pas assez d'enfants. » (Darrieussecq, 1996 : 66).

Comme l'idée d'Honoré qui pensait que la femme devait rester à la maison, il est fortement question d'inégalité entre l'homme et la femme. De même, la narratrice parle contre les gouvernements qui privilégient l'accouchement. Enfin, un exemple raciste de la pensée d'Edgar qui a gagné les élections :

« Edgar a dit que ce serait tout de même marrant si on pouvait transformer les prisons en porcheries, qu'au moins ça fournirait des protéines pas chères. Le docteur s'est mis à rigoler avec Edgar. » (Darrieussecq, 1996 : 109).

Edgar a une fonction politique dans l'histoire. Avec l'excès de sa politique, la narratrice le symbolise afin de démontrer la situation actuelle des gouvernements en faisant allusion au racisme, au nazisme et au sexisme.

Conclusion

C'est un récit qui met en valeur le corps féminin par une narration d'auto-confession en s'adressant à l'éditeur et au lecteur. La fiction est supportée par des souvenirs, des témoignages, des références sociales et politiques, et des allusions aux œuvres littéraires en utilisant les principes d'un conte fantastique. L'histoire tragique d'une femme qui devient d'abord prostituée, ensuite une truie à cause de la société, et prend une forme emblématique qui traite le problème du féminisme.

Selon nos analyses, nous pouvons dire que le récit met en évidence les efforts d'une femme pour trouver une place dans la société. La narratrice du récit précise le statut du corps féminin à l'égard des hommes et des femmes. Pour survivre, elle commence à travailler à la suite de sa permission du directeur qui l'abuse pendant l'entretien. Respectivement, Honoré, les clients et clientes, le marabout, l'homme de ménage, Edgar, Marchepiède l'abusent sans cesser jusqu'à sa métamorphose en truie. Cette métamorphose est sa fuite de cette société en devenant un membre de la communauté animale. Le récit met également en relief les relations entre les gens unis par des profits sexuels et des bénéfices économiques : ils considèrent la narratrice comme un objet de consommation.

Paradoxalement, la narratrice trouve le bonheur avec une autre personne métamorphosée. La transformation de son partenaire ne la dérange pas, elle trouve que les hurlements d'Yvan sont comme une chanson d'amour. Yvan est le seul

personnage qui l'aime et le protège vraiment dans le récit même si elle est dans sa forme de truie. Yvan enseigne certaines réalités cruelles de la société, il montre surtout ce que sa mère fait. Il lui enseigne aussi comment elle peut fixer son rythme au moment de sa transformation.

Il nous semble nécessaire de souligner que ce récit montre plusieurs dimensions de la question de la femme et de l'animalité. Ce n'est pas seulement l'histoire d'une femme qui rompt ses liens avec la société et participe à la communauté des animaux. Sa transformation en truie assure qu'elle comprend le fonctionnement de la société. L'auteur met en lumière le regard de la société avec les points de vue des différents types de personnages qui font de cette femme une victime naïve de l'ordre social. La narratrice, cherchant une identité, dévoile que son corps féminin ne lui appartient pas, il devient une marchandise pour les hommes qui l'évaluent selon son physique. L'image de la femme est présentée comme un objet dans cette société vulgaire et sauvage. En revanche, l'image de la truie est montrée comme faisant partie du monde animal qui se révèle plus de l'humain. La sauvagerie humaine est la cible principale des critiques de l'auteur.

Pour conclure, précisons que l'originalité de ce roman réside dans le traitement d'un sujet qui est assez abordé par plusieurs écrivains, soit la position de la femme dans la société moderne. Ce roman a une structure analogique par rapport à l'animalité de l'héroïne. Au lieu de toucher des questions ordinaires, la narratrice a pour objet de l'impliquer dans des métaphores à plusieurs sens comme le titre du roman. La manière de présenter ses critiques via cette héroïne dans un univers semi-fantastique donne au texte une autre dimension qui est celle de la différence entre l'humain et l'animal. Ce récit se distingue par cette caractéristique et devient une variante de l'œuvre intitulée *La métamorphose* de F. Kafka.

Bibliographie

Bota, C. 2002. *Marie Darrieussecq et Ses Truismes*, Mémoire de master, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Darrieussecq, M. 1996. *Truismes*. Paris : P.O.L.

Depoux, A. 2004. « La fabrique de l'événement littéraire : le cas de *Truismes* ». *Communication et langages*, Volume 142, Numéro 1, p. 71-83.

[En ligne] : http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2004_num_142_1_3306 [consulté le 20.04.2016].

Entretien. 1998. Rencontre avec Marie Darrieussecq, à l'occasion de la parution de *Truismes* [En ligne] : <http://www.gallimard.fr/catalog/entretiens/01034522.htm> [consulté le 20.04.2016].

Genette, G. 1972. *Figures III*, Paris : Seuil.

Kafka, F. 2000. *La métamorphose*, Paris : Folio.

Willocq, P. 2008. « Analyse de *Truismes* de Marie Darrieussecq sous l'angle critique de la *Morphologie du conte* de Propp ». *INITIAL(e)S*, volume 22, p. 242-259.
[En ligne] : <https://ojs.library.dal.ca/initiales/article/viewFile/4991/4497> [consulté le 20.04.2016].

Notes

1. <http://atilf.atilf.fr/>, consulté le 21.04.2016.
2. Kafka, F., *La métamorphose (Die Verwandlung)*, Folio, Paris, 2000.
3. Le patron du Loup-Y-Es-Tu.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Une étude sur le terme de *choix libre* en français et son équivalent en Turc

Nurten Sarıca

Université Pamukkale, Denizli, Turquie
nurtensarica@hotmail.com

Gülden Pamukçu

Université Pamukkale, Denizli, Turquie
gucar@pau.edu.tr

Reçu le 19-06-2017 / Evalué le 02-07-2017 / Accepté le 18-07-2017

Résumé

Dans les langues naturelles, on range sous la dénomination de « déterminants indéfinis » des mots variés qui indiquent soit une quantité non chiffrée, soit une identification imprécise. Sous cette catégorie grammaticale traditionnelle, on peut trouver les articles indéfinis, les adjectifs indéfinis et les pronoms indéfinis. Pourtant certaines recherches montrent que les langues naturelles possèdent des termes qui expriment la liberté de choix. On essaiera de comparer le terme *quoi que ce soit* avec le terme turc *herhangi bir şey* qui exprime le choix libre et de traiter la distribution de ce terme dans des contextes différents comme « contexte modal, épisodique, impératif, conditionnel etc. ». On a pour but de montrer s'il y a une équivalence dans l'utilisation des termes de choix libre en français et en turc.

Mots-clés : terme de choix libre, liberté de choix, indéfinis de choix libre, *quoi que ce soit*

Fransızcada seçme özgürlüğü içeren terimler ve onların türkçe eşdeğerlikleri üzerine bir inceleme

Özet

Geleneksel dilbilgisinde doğal dillerde nicelik ve kimlik bakımından belirsizlik içeren yapılar “ belirsiz gösterenler” olarak ele alınırlar. Çağdaş dilbilim çalışmaları kapsamında ise bu dilbilgisel birimler dil kullanıcısına seçme özgürlüğü sunması dolayısıyla yeni bir bakış açısıyla değerlendirilmektedirler. Bu bağlamda gerek önad ve gerekse adıllarda karşılaşılan seçme özgürlüğü içeren birimler Türkçede ve Fransızcada nasıl kullanılmaktadır, aralarında eşdeğerlikten bahsedilebilir mi gibi sorulara yazınsal bir örnek seçkisinden yararlanılarak yanıt aranacaktır.

Anahtar Sözcükler: belirsiz gösteren, belgisiz önad, belgisiz adıl

A Study on The Term of Free Choice in French and Its Equivalent in Turkish

Abstract

In natural languages, the term “indefinite determiners” is used to refer to varied words that indicate either an unencrypted quantity or an imprecise identification. This work focuses on the comparative analysis of the freely chosen item between the Turkish language and the French language. We will try to compare the term *quoi que ce soit* with the Turkish term *herhangi bir şey* which expresses free choice and treat the distribution of this term in different contexts as “modal, episodic, imperative, conditional etc.” The aim is to show the differences and similarities between two languages from different families on TCL (Free choice term).

Keywords: free choice term, freedom of choice, indefinite free choice, *quoi que ce soit* as a free choice term

Introduction

Les déterminants indéfinis sont des unités grammaticales indiquant une personne, un animal une chose non précis et une quantité non chiffrée, donc des unités qui ne permettent pas de définir précisément ces mots ni de les dénombrer. Vendler (1967) a été le premier à observer que les langues naturelles possèdent des termes qui expriment la liberté de choix rappelle Vachou (2010 en ligne). Certes, la langue turque possède également des termes de choix libre comme les autres langues dans le monde entier. Ce terme peut être décrit comme le libre choix du référent du syntagme nominal dont il fait partie. Un déterminant à choix libre indique le choix indiscriminé d'un référent parmi un ensemble d'individus possibles. Les termes de choix libre en français sont considérés comme : *qu- que ce soit, n'importe quoi, quelconque, n'importe quel(le)* etc. Quant aux équivalents turcs, on peut citer *herhangi bir(i), kim/ne olursa olsun* etc. Ce travail s'attache à l'analyse comparée du terme de choix libre entre la langue turque et la langue française. Parmi les termes de choix libre, on se concentra sur *quoi que ce soit* selon la théorie de Corblin partant de la théorie sur le terme de choix libre anglais *any*. Nous essayerons de comparer le terme *quoi que ce soit* avec le terme turc *herhangi bir şey* qui exprime le choix libre et de traiter la distribution de ce terme dans les contextes différents comme « contexte modal, épisodique, impératif, conditionnel ». Même si la traduction mot à mot de *quoi que ce soit* en turc est *ne olursa olsun*, il convient de le traduire comme *herhangi bir şey*, étant donné que le contexte nous a permis de le dire ainsi. Nous avons pour but de déterminer s'il est possible d'expliquer que *quoi que ce soit* a un comportement qui l'apparente aux termes de choix libre et de montrer les différences et ressemblances du TCL (Terme

de choix libre) entre deux langues venant de familles différentes. Dans cette étude, nous étayons nos remarques à l'aide d'exemples issus de corpus ne contenant que des données écrites. Ces données correspondent à un français «standard». Pour certains contextes, nous avons profité des exemples simples qui sont en usage dans la vie quotidienne française étant donné que nous n'avons pas pu constater les exemples les plus convenables dans les sources écrites. Pour le turc, nous nous sommes fondées sur la traduction des exemples français.

1. Terme de choix libre (TCL) : exemple de « quoi que ce soit »

Le noyau de ce terme se compose du choix libre d'un énonciateur parmi de nombreuses possibilités. Dans cette étude, nous allons nous centrer sur *quoi que ce soit*.

Pour comprendre ce qu'est un terme de choix libre, considérons les deux cas ci-dessous :

- (Ex 1) a. Adeline a-t-elle mangé *quoi que ce soit* ?
- b. Elle peut manger *quoi que ce soit*.

Dans la première phrase, *quoi que ce soit* semble contribuer à un quantificateur existentiel. Donc, on ne peut pas parler d'un choix libre indiscriminé d'un référent. Il veut dire « *Adeline a-t-elle mangé une chose ?* ». Il s'agit d'*une chose*.

Selon Giannakidou (2001), la première phrase peut s'analyser ainsi :

Adeline a-t-elle mangé un *x*, tel que *x* est une chose et Adeline a mangé un *x* ? Dans ce cas, *quoi que ce soit* a été qualifié de quantificateur existentiel.

Dans la deuxième phrase, d'autre part, *quoi que ce soit* semble être interprété comme quantificateur universel : Elle peut manger *tout*, *x* est tel qu'elle peut manger *tout*. Dans cette deuxième utilisation, *quoi que ce soit* a été qualifié de Terme de Choix Libre (TCL). Donc cette phrase veut dire qu'*elle peut manger tout* c'est-à-dire il existe des choix autant que possible.

Considérez maintenant (Ex 2), avec le choix libre dans un impératif :

- (Ex 2) Appuyez sur n'importe quelle touche pour continuer.

Une paraphrase probable de cette phrase rend le choix libre équivalent à un quantificateur existentiel : vous devez appuyer sur une touche ; Peu importe laquelle. Vous ne devez certainement pas appuyer sur chaque touche de votre clavier pour que le programme continue d'être exécuté.

Chaque utilisation de *quoi que ce soit* n'indique pas sémantiquement la liberté de choix. L'acceptabilité de l'énoncé comme le choix libre dépend de la capacité du contexte à accepter une quantification universelle forte sur le domaine maximal comme « tout » (F. Corblin, 2010). On peut mieux le montrer comme suit :

Terme de choix libre → **Existentiel** = une chose
→ **Universel** = toute chose

Je n'ai pas mangé *quoi que ce soit* → **Je n'ai pas mangé *une chose***. (Existentiel)
Cela veut dire « je n'ai rien mangé »

Vous pouvez lui demander *quoi que ce soit* → **Vous pouvez lui demander *tout*** (universel)

2. Le cas de « Subtriggering » (sous-déclenchement)

Le terme «subtriggering» (LeGrand, 1975) est utilisé pour désigner des cas où les termes de choix libre par extension sont grammaticaux suivis d'une relative, ce qui donne lieu à des lectures universelles.

- a. La semaine dernière, il a lu *quoi que ce soit*. (...il a lu ***une chose*** → existentiel)
- b. La semaine dernière, il a lu *quoi que ce soit* qu'il a vu. (...il a lu ***toute chose*** qu'il a vue → universel).

Comme on a vu dans les exemples ci-dessus, l'ajout d'une relative à *quoi que ce soit* a amélioré largement l'acceptabilité de la phrase et il est responsable de son universalité. A partir des contextes dans lesquels *quoi que ce soit* peut être utilisé en tant que terme de choix libre, nous allons l'aborder sous 4 contextes ci-dessous.

Contexte modal

On peut facilement utiliser *quoi que ce soit* avec la modalité « pouvoir » qui permet de faire des phrases en contexte de permission. C'est aussi valable pour la langue turque. Regardons l'exemple suivant :

- (Ex 3) a. Vous pouvez acheter *quoi que ce soit*.
b. Siz (istediğiniz)herhangi bir şeyi satın alabilirsiniz.

Quant à l'analyse sémantique de la phrase, dans l'exemple ci-dessus, il veut dire « *vous pouvez acheter tout, c'est à votre choix* ». Et, le terme *herhangi bir şey* porte ce sens universel dans le contexte modal avec la modalité « pouvoir ». Le locuteur donne la permission à son interlocuteur d'acheter toutes les choses contextuellement pertinentes, sans aucune exception. L'interlocuteur peut librement choisir

quoi acheter, sans aucune restriction. Cette information n'est pas disponible avec *une chose* (Vlachou, 2010). Quant à la nécessité, la modalité « *devoir* » est indispensable à l'utilisation du phénomène *subtriggering* (sous-déclenchement), l'ajout d'une relative, pour naturaliser la phrase. Citons l'utilisation de la modalité « *devoir* » dans les phrases suivantes :

- (Ex 4) a. Vous devez boire *quoi que ce soit*.
b. Siz herhangi bir şey içmelisiniz.

- (Ex 5) a. Vous devez boire *quoi que ce soit* que je vous offre.
b. Size sunduğum her şeyi içmelisiniz.

En turc, on peut utiliser la phrase (4). Cette phrase n'est pas grammaticalement incorrecte. Mais, Il s'agit d'une différence sémantique. Le pronom employé n'est pas compatible avec le quantificateur universel régulier *her şey* (tout), mais avec le pronom indéfini régulier comme *bir şey* (*une chose*). Elle veut dire « *vous devez boire une chose. Ce n'est pas important ce que vous buvez* ». Il n'existe pas un choix. Cependant, (5) est plus naturel. Mais, cette fois, si l'on souhaite une quantification universelle, il faut l'interpréter en turc avec le pronom *her şey* (tout) au lieu de *herhangi bir şey* (quoi que ce soit). Avec la modalité « *devoir* », le terme *herhangi bir şey* ne peut pas obtenir un sens universel en turc en dépit d'être associé à une relative.

Contexte épisodique

a. Les phrases affirmatives

Selon Giannakidou, un TCL doit être sous la portée d'un opérateur non-véridique qui se situe dans une phrase non-épisodique. Elle considère qu'une phrase est épisodique lorsque celle-ci contient un verbe au passé dont l'aspect est perfectif et qui fait référence à un événement précis. Voir l'exemple ci-dessous :

- (Ex 6) a. Et encore, on ne peut pas dire que tu m'aies expliqué *quoi que ce soit* (Warman, 2012 : p.16)
b. Ve yine de, senin bana herhangi bir şey açıkladığın söylenemez.

Dans cette phrase, *quoi que ce soit* n'est pas compatible avec le quantificateur universel régulier *her şey* (tout), mais avec le pronom indéfini régulier comme *bir şey* (*une chose*). Donc, c'est existentiel. Cette phrase veut dire (...) *on ne peut pas dire que tu m'aies expliqué une chose*. En fait, le sens de cette phrase peut être considéré comme (...) *tu ne m'as rien expliqué*. Mais encore, si l'on traduit cette phrase en turc avec le pronom *her şey* comme suit : « *Ve yine de, senin bana her şeyi açıkladığın söylenemez.* », cette fois, il s'agit ici d'une ambiguïté.

L'énonciateur peut vouloir dire :

« Tu m'as expliqué quelque chose mais pas tout »

« Tu ne m'as pas expliqué tout ce qui t'est arrivé. »

C'est le contexte qui va déterminer le sens de la phrase.

Selon F. Corblin (2010), l'utilisation de *quoi que ce soit* dans les épisodiques est incorrecte, à l'exception du phénomène *subtriggering*. L'ajout d'une relative à *quoi que ce soit* améliore largement l'acceptabilité de la phrase. L'usage de ce phénomène rend certaines phrases épisodiques plus naturelles.

Concernant le phénomène *subtriggering*, Giannakidou (2001) remarque que celle-ci permet dans de nombreux cas de rendre une phrase avec un TCL qui a une lecture universelle acceptable.

Regardons si cela se produit en turc :

(Ex 7) a. Jean a vu *quoi que ce soit*.

Jean herhangi bir şey gördü.

b. Jean a vu *quoi que ce soit* qui passait dans la rue.

Jean sokakta olup biten her şeyi gördü.

(Ex 7b) signifie que Jean a tout vu dans la rue, sans aucune exception. S'il y a eu un accident de la route, Jean a vu un accident de la route. S'il y avait une fête dans la rue, Jean a vu une fête dans la rue. Cette interprétation n'est pas valable dans (7a). Cette phrase ne signifie pas que Jean a tout vu dans la rue. C'est pourquoi, elle est existentielle.

On voit que l'adjonction de la relative est responsable de l'acceptabilité de la phrase et est associée à une interprétation universelle. Cette situation est la même en langue turque. Mais dans la traduction de la phrase, si on l'interprète à l'aide du terme *herhangi bir şey* comme suit : « *Jean sokakta olup biten herhangi bir şey gördü* », elle a une valeur existentielle car elle est compatible avec le quantificateur « une chose ». Pour la rendre universelle, on doit l'interpréter à l'aide du pronom *her şey* (tout). C'est-à-dire que le terme *herhangi bir şey* ne porte pas une valeur universelle encore une fois en dépit d'être associé à une relative.

b. Les phrases négatives

Selon F. Corblin (2010) et Vlachou (2007), il est acceptable d'utiliser *quoi que ce soit* dans les épisodiques négatives en tant que « complément direct d'un verbe nié » :

(Ex 8) a. Il n'a pas mangé *quoi que ce soit*.

b. O herhangi bir şey yemedi.

Cette phrase est aussi acceptable en turc dans la portée du terme *herhangi bir şey*. Cependant, pour les phrases négatives, on peut dire que l'utilisation du terme *hiçbir şey* rend souvent la phrase plus naturelle en turc. Pour la traduction de (9), cela serait plus usuel :

c. O hiçbir şey yemedi.

La phrase (8b) signifie également le même sens que (8c), mais le pronom *hiçbir şey* est plus usuel actuellement.

Contexte impératif

L'emploi de *quoi que ce soit* avec l'impératif n'est pas très acceptable sans relative ou spécification. Si l'on ajoute une relative ou une autre sorte de spécification, *quoi que ce soit* devient beaucoup plus acceptable (Corblin, 2010). Il en est de même dans la langue turque.

(Ex 9) a. Achetez *quoi que ce soit*.

b. Herhangi bir şey satın alın.

Quand on examine la phrase (9), on observe qu'elle est peu acceptable car elle veut dire « Achetez une chose. Ce n'est pas important ce que vous allez acheter ». Mais si l'on ajoute une relative :

(Ex 10) a. Achetez *quoi que ce soit* que vous voyez.

b. Gördüğünüz herhangi bir şeyi satın alın.

La phrase (10) s'améliore largement avec l'adjonction d'une relative qui est responsable de l'acceptabilité de cette phrase. Cependant, la valeur sémantique de la phrase en turc reste identique. Elle est encore existentielle. Parce que le terme *herhangi bir şey* n'a pas une valeur universelle pour la troisième fois en dépit d'être associé à une relative. Pour obtenir un sens universel, la belle traduction de (10) doit être comme ci-dessous :

c. Gördüğünüz her şeyi satın alın.

Contexte conditionnel

Dans les phrases conditionnelles, la distinction entre les phrases universelles et existentielles apparaît clairement. Regardons les exemples :

(Ex 11) a. S'il peut manger *quoi que ce soit*, il mange probablement celui-ci.

b. Eğer herhangi bir şey yiyebiliyorsa, muhtemelen bunu da yer.

Dans les phrases ci-dessus, (11) est qualifié d'un quantificateur universel. Cette phrase signifie que *s'il peut manger tout, il mange probablement celui-ci.* (Eğer herşeyi yiyebiliyorsa, muhtemelen bunu da yer.)

Considérons maintenant (Ex 12), avec un quantificateur existentiel :

(Ex 12) a. Si tu as besoin de *quoi que ce soit*, appelle-nous, d'accord ?

(Warman, 2012 : p.209)

b. Eğer herhangi bir şeye ihtiyacın olursa, bizi ara, tamam mı ?

La valeur sémantique de cette phrase est existentielle car elle veut dire « *Si tu as besoin d'une chose, appelle-nous, d'accord ?* ». Il ne parle pas du choix d'un réfèrent.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons essayé de comparer l'utilisation des termes de choix libre en français et en turc surtout entre *quoi que ce soit* en français et *herhangi bir şey* en turc dans les différents contextes comme modaux, épisodiques, impératifs et conditionnels. Il convient de dire que contrairement à *quoi que ce soit*, le terme *herhangi bir şey* n'obtient pas une valeur universelle dans le cas de *subtriggering* (l'ajout d'une relative). Il faut employer le pronom *her şey* (tout) pour une valeur universelle. Sinon, il est compatible avec le terme *bir şey* (une chose) qui est une quantification existentielle. Sauf cas de *subtriggering*, l'emploi de deux TCL paraît très similaire. Bien que le français et le turc soient deux langues de famille différente, elles contiennent une ressemblance linguistique dans la portée de ce sujet.

Pour approfondir les résultats de ce travail, il conviendrait de l'étudier sur plusieurs exemples soit littéraires soit tirés de la langue parlée actuellement et également de développer le sujet par une recherche inverse sur les exemples turcs traduits en français pour considérer la compatibilité de ces termes de choix libre.

Bibliographie

- Corblin, F. 2010. « Une analyse compositionnelle de *Quoi que ce soit* comme universel », *Langue française*, n°166, Paris : Larousse/Armand Colin, p. 17- 50.
- Giannakidou, A. 2001. The meaning of free choice. *Linguistics and philosophy*, 24(6), 659-735.
- LeGrand, J. E. 1975. *Or and any: The semantics and syntax of two logical operators* (Doctoral dissertation, University of Chicago, Department of Linguistics).
- Vendler, Z. 1967. *Linguistics in philosophy*. Ithaca : Cornell University Press.
- Vlachou, E. 2007. « Free choice in and out of Context: semantics and distribution of French, Greek and English Free Choice Items. » Thèse de doctorat. Universités de Paris-Sorbonne et Utrecht. LOT 156.

Vlachou, E. 2010. « Sémantique et distribution des termes de choix libre du français ». *Langue française*, (2), 133-154.

Vlachou, E. 2010 (dernière modification en ligne). Terme de choix libre. In : *Sémanticlopédie. Le dictionnaire de sémantique*. GDR Sémantique et Modélisation.
[En ligne] : http://www.semantique-gdr.net/dico/index.php/Terme_de_choix_libre
[consulté le 07 juin 2017].

Warman, J. 2012. *Reste avec moi*, Fleuve Editions.



Usage des gestes emblématiques en didactique du français langue étrangère

Can Denizci

Université d'Istanbul, Istanbul, Turquie
can.denizci@istanbul.edu.tr

Reçu le 05-07-2017 / Evalué le 28-07-2017/Accepté le 01-08-2017

Résumé

En didactique des langues étrangères, les enseignants recourent à une variété de moyens pédagogiques parmi lesquels se trouvent les gestes manuels dits emblématiques utilisés le plus souvent pour gérer les activités et les interactions ou pour évaluer la performance des apprenants. Au sein de cette étude, tout en partant des données recueillies dans une approche ethnographique par l'intermédiaire des enregistrements vidéo de trois enseignantes assurant des cours de français langue étrangère aux turcophones de niveau A1 dans un établissement secondaire et privé en Turquie, nous nous proposons d'examiner l'usage de cette dimension gestuelle dans le milieu spontané du contexte de classe.

Mots-clés : gestes emblématiques, gestuelle des enseignants, enseignement du français langue étrangère

Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde el belirtkelerinin kullanımı

Özet

Yabancı dil öğretiminde, öğretmenler çok çeşitli eğitsel gereçlerin kullanımına başvururlar; bu gereçler arasında, daha çok, sınıf etkinlikleri ile etkileşimlerini yönetmeye ya da öğrenci başarımlarını değerlendirmeye yönelik olarak kullanılan ve belirtke adı verilen el devinimleri de bulunur. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki özel bir ortaöğretim kurumunda A1 dil düzeyindeki Fransızca öğrenenlere ders veren üç öğretmenin görüntülü gerçek sınıf kayıtları aracılığıyla oluşturulmuş bütünceden yola çıkarak bahsi geçen devinimsel boyutun kullanımını gerçek yabancı dil dersleri bağlamında irdelemektir.

Anahtar sözcükler: belirtkesel devinimler, öğretmen devinimleri, yabancı dil olarak Fransızca öğretimi

Usage of emblematic gestures in teaching french as a foreign language

Abstract

Within the context of teaching French as a foreign language, teachers resort to a variety of pedagogical aids amongst which are found the hand gestures called emblems generally used for managing classroom activities and interactions or evaluating students' performances. In the scope of this study based on data collected through natural classroom video recordings of three teachers teaching French as a foreign language to learners of A1 language level in a secondary private school in Turkey, we aim to scrutinize the usage of the above-mentioned gestural dimension in natural classroom settings.

Keywords: emblematic gestures, teachers' gestures, teaching French as a foreign language

Introduction

Au sein de la didactique des langues étrangères (désormais, LE), afin d'informer/évaluer les apprenants et de gérer les activités de classe (Cicurel, 1985, 2011), les enseignants se servent de divers moyens pédagogiques surgissant simultanément ou séparément aux niveaux verbal, paraverbal, non verbal et/ou pictural : l'explication verbale d'un mot, l'accentuation d'un élément linguistique au niveau prosodique, l'usage d'un geste manuel ou la présentation d'une image pour illustrer/représenter un mot, l'emploi du vidéoprojecteur pour introduire un contenu didactique, etc. (Tellier, 2006 ; Cadet, Tellier, 2007, Tellier, 2009). Chez les enseignants, le recours à des moyens pédagogiques par l'intermédiaire de la langue, de la corporalité ou de l'environnement immédiat du contexte de classe fait donc preuve du caractère *multimodal* des interactions en classe (Azaoui, 2014).

Suivant l'optique soulignée ci-dessus, dans le cadre de cette étude, nous nous proposons d'analyser l'usage d'une dimension gestuelle spécifique : les « gestes emblématiques » ou les « emblèmes » qui sont définis par Ekman et Friesen (1969) comme « [l]es comportements non verbaux qui disposent d'une traduction verbale directe ou d'une définition composée d'un mot ou bien de deux, ou peut-être d'une phrase dans le dictionnaire » (cité dans Kendon, 2004, p. 96). Ce sont des gestes culturellement *conventionnels* et utilisés *sans* ou *avec* la parole. Parmi les recherches réalisées à propos des emblèmes, nous pouvons énumérer celles d'Antes (1996), de Hauge (1998, 1999), d'Allen (1999), de Saydi (2010) et de Tellier et Cadet (2013), qui discutent en gros des mésinterprétations probables que les emblèmes pourraient engendrer chez les apprenants et de la nécessité de les leur enseigner à ce propos. De même, comme le précise Hauge (1999), qui propose une description

des emblèmes anglais effectués par des enseignants d'anglais LE, il faut sensibiliser les enseignants à l'usage de cette dimension gestuelle spécifique pour ne pas prêter à des mésententes au niveau culturel.

1. Cadre théorique

1.1. Définition

Le geste « emblématique » (ou l'*emblème*) est formulé pour la première fois par Efron (1941) en anglais comme « emblematic gesture » et par la suite, Ekman et Friesen (1969) proposent un autre terme anglais : « emblem » (cité dans Kendon, 2004, p. 335). Krauss et *al.* (2001) désignent les emblèmes comme « symbolic gestures » ou *gestes symboliques* (p. 3) et Kendon (2004) dénomme cette dimension gestuelle comme « quotable gesture » ; en d'autres termes, *geste traduisible* (p. 335). En tant que l'un des chercheurs français sur la gestuelle, Cosnier (1982) les appelle « quasi-linguistiques » : ils sont « capables d'assurer une communication sans l'usage de la parole » ; pourtant, ils sont susceptibles de « coexister avec la parole » et d'« être traduit[s] en un mot ou une phrase » (p. 263). Une définition plus complète est fournie par Ekman et Friesen (1972) à propos de cette dimension gestuelle :

Les emblèmes sont des actes non verbaux (a) qui disposent d'une traduction verbale composée généralement d'un mot ou bien de deux, ou d'une phrase, (b) à propos desquels le sens exact est connu de la majorité ou de tous les membres d'un groupe, d'une classe sociale, d'une sous-culture ou d'une culture (cité dans Johnson, Ekman & Friesen, 1975, p. 336)¹.

Les emblèmes constituent donc des « gestes codifiés et propres à une culture » (Tellier, 2010, p. 32). En outre, il convient de souligner que les emblèmes « sont appris de la même façon que l'on apprend le vocabulaire d'une langue » ou plutôt les *expressions* d'une langue (Tellier, 2006 : 40). Le nombre total d'emblèmes diffère d'une culture à l'autre. Selon Cosnier (1982), chaque communauté socioculturelle en a « un répertoire moyen de cent cinquante à deux cents » ; par exemple, les Français en possèdent à peu près deux cents (p. 263 ; *cf.* aussi Calbris, Montredon, 1986 à ce propos).

1.2. Caractère *conventionnel* mais *non arbitraire* des emblèmes

Étant donné que chaque communauté socioculturelle dispose des pratiques culturelles qui lui sont propres, les emblèmes d'une communauté donnée ne sont pas nécessairement compris ou utilisés par une autre. Cette spécificité des emblèmes

met en relief, par conséquent, leur caractère culturel ou « conventionnel » (Calbris, Porcher, 1989 :70). Par exemple, l'emblème typique français nommé *mon œil*, qui consiste à « tirer la peau sous l'œil en signe de refus ou d'incrédulité », renvoie à la « dérision enfantine » chez les Japonais et concerne donc un contenu sémantique totalement différent (Calbris, Porcher, 1989 : 71). Pourtant, selon McNeill (2005 : 10), les emblèmes sont « partiellement conventionnels » ; par exemple, l'emblème *ok* (où le pouce est dressé sur le plan frontal et les autres doigts sont repliés/ rassemblés dans la paume) peut avoir une signification dans une culture donnée mais sa signification peut différer dans une autre culture.

Au sein d'une même communauté sociolinguistique, les emblèmes « sont interprétables hors contexte » : soit ils *remplacent* les actes de parole (donc il s'agit de l'absence de la parole), soit ils en *amplifient* la valeur en présence de la parole (Colletta, 2005 :33). Autrement dit, la cooccurrence de la parole et du geste emblématique est *facultative* : les emblèmes peuvent être *ou non* accompagnés de la parole (McNeill, 2005). Cela émane du fait qu'ils sont *non arbitraires* ; en d'autres termes, comme le précisent Calbris et Porcher (1989 :70), à la différence des signes linguistiques, en tant que « signes conventionnels et motivés », les emblèmes sont susceptibles de « présenter une analogie entre leur aspect physique et leur signification tout en différant d'une culture à l'autre ». Cela revient à dire que la forme d'un emblème et son sens sont *reliés* (même si la signification d'un même emblème diffère d'une culture à l'autre) : « Ils ont généralement un équivalent verbal qui peut être utilisé seul et ils peuvent être associés à la parole, prenant alors un statut de geste 'illustratif' » (Cosnier, Vaysse, 1997 : 4). Et c'est pour cette raison qu'ils « peuvent être reconnus, même s'ils sont exécutés hors contexte » (Allen, 1999 : 476). Par exemple, la main qui se positionne à plat au-dessus de la tête désigne *en avoir ras-le-bol* ; c'est-à-dire, *en avoir assez* dans la culture française ; selon Morris (1997 :191), le geste renvoyait originalement au fait « qu'on était rassasié ». Le mouvement qui illustre cette expression renvoie en effet à un vase à ras bord qui est au point de déborder et représente métaphoriquement l'état d'âme de la personne qui l'effectue. Donc, la morphologie du geste et la signification à laquelle elle renvoie entretiennent une *relation analogique/causale* ; en l'occurrence, une relation illustrative/représentative qui est dotée d'un caractère procédant du signifiant iconique au signifié métaphorique.

En somme, la coexistence de la *relation causale* (entre la forme du geste et sa signification) et de la *conventionalité* attribuée aux emblèmes une propriété *partiellement* linguistique : ils peuvent communiquer une signification en l'absence de la parole (McNeill, 2005). Si l'on prend en compte le contexte de classe, les emblèmes sont accompagnés de la parole pour la plupart du temps. Ce fait se révèle tout à

fait normal étant donné le niveau des élèves ou le contexte éducatif en général ; autrement dit, les enseignants tentent de diversifier les canaux communicatifs pour véhiculer l'information, de telle manière qu'ils renforcent la parole avec le geste ou *vice versa*.

1.3. Emblèmes en tant que dimension gestuelle *hyperonymique*

À la lumière de ce que nous venons de dire, les emblèmes ne constituent pas une vraie dimension gestuelle selon nous, vu qu'ils sont *en général* des iconiques (gestes illustrant des concepts concrets, cf. McNeill, 1992, 2005) ou des métaphoriques (gestes représentant des concepts abstraits, cf. McNeill, 1992, 2005) *culturellement* et/ou *pédagogiquement* conventionnalisés (une distinction à aborder dans la partie qui suit). Dans le cas du geste renvoyant à *en avoir ras-le-bol*, le geste est plutôt iconique et renvoie à un contenu sémantique métaphorique. Or, concernant le signe *ok* qui n'est pas effectué avec le pouce dressé mais qui est produit avec les « doigts formant un anneau », où « le pouce et l'index [sont] réunis pour former un anneau vertical » (Morris, 1997 : 51), la forme caractéristique d'anneau renvoie à la « précision », si bien qu'elle peut représenter métaphoriquement la « suffisance » ou l'« adéquation » pour « approuver » quelqu'un au niveau pragmatique (McNeill, 1992 : 60 ; McNeill, 2005 : 48). Alors, en l'occurrence, le geste a une dimension plutôt métaphorique.

La seule différence des emblèmes par rapport aux autres dimensions gestuelles réside dans le fait qu'ils correspondent à des contenus sémantiques plus ou moins fixés pour un même cadre culturel et/ou pédagogique. Par exemple, le geste *ok* en forme d'anneau renvoie à peu près au même contenu sémantique dans une culture donnée (ou dans un cadre éducatif donné), tandis que le sens d'un geste iconique ou métaphorique quelconque relève fortement du contexte verbal.

1.4. Deux aspects de l'usage des emblèmes en classe de FLE : *culturel* et *pédagogique*

1.4.1. Cas des emblèmes culturels

Les emblèmes ressemblent en général aux expressions figées ou idiomatiques d'une langue. Bien que l'on puisse établir une « motivation » ou « un lien analogique » (Calbris, Porcher, 1989 : 71) entre la morphologie du geste emblématique et sa signification, l'accès au sens n'est pas toujours garanti chez les apprenants d'une LE. En l'occurrence, il convient de rappeler, de prime abord, la recherche

expérimentale de Calbris et Porcher (1989), qui consiste à présenter 33 mimiques et gestes emblématiques français aux apprenants hongrois et japonais de FLE : les apprenants hongrois et japonais qui constituent le groupe d'expérimentation et les Français servant de groupe de contrôle associent chaque expression mimo-gestuelle filmée hors situation et sans parole à un signifié. Les expressions sont montrées aux sujets de l'expérimentation de deux façons : le geste seulement (c'est-à-dire, le mouvement des mains et des bras) et le geste et la mimique en même temps. Dans le cadre qui nous préoccupe à propos des conclusions de leur expérimentation, Calbris et Porcher (1989 :64) en déduisent que lorsque la différence culturelle augmente (le cas des Japonais), l'accès au sens devient plus difficile et que par conséquent, les gestes emblématiques sont conventionnels.

Alors comme les emblèmes, en tant que gestes culturels, varient d'une communauté socioculturelle à l'autre, les cas d'incompréhension ou de mésinterprétation entre les enseignants et les apprenants peuvent surgir de leur usage :

Comme l'emploi et la signification de certains emblèmes spécifiques peuvent varier d'une culture à l'autre, les cas d'incompréhension ou ceux d'échec de la communication peuvent avoir lieu, lorsque les apprenants de LE tentent d'utiliser ou d'interpréter les emblèmes de la LE selon la signification accordée à ces mêmes emblèmes dans leur propre culture (Allen, 1999 : 476).

En bref, il faut que les emblèmes soit connus de la part des apprenants pour ne pas prêter à des interférences au niveau culturel, si bien que la connaissance des emblèmes présente certains « avantages » chez les apprenants :

En effet, connaître les gestes propres à une culture est essentiel dans le développement de la compétence de communication en langue étrangère, cela permet à la fois de réduire la possibilité de situations d'incompréhension avec des locuteurs natifs et d'éviter de produire des gestes qui pourraient blesser et/ou choquer les autochtones (ou d'être confronté à ces gestes et de mal les interpréter). Dans une perspective interculturelle, l'apprentissage de ces gestes semble donc fondamental (Tellier, 2006 : 55).

À la lumière de ce que nous venons de mentionner, les emblèmes culturels peuvent être présentés par le biais des vidéos (que l'on peut récupérer facilement sur les sites Internet les plus répandus) ou des images illustratives. Par exemple, Bertocchini et Costanzo (2008) préconisent aux enseignants l'activité suivante à mener en classe concernant les emblèmes : « séparer les dessins [des gestes emblématiques] des expressions qui les accompagnent et demander à la classe de retrouver la signification de chaque geste [emblématique] » (p. 250). De même, Chaves, Favier et Pélissier (2012) préconisent un exercice où l'on demande d'associer certains

gestes fondamentaux français (ou gestes emblématiques français) aux expressions verbales correspondantes par l'intermédiaire des photos réelles.

Du côté des enseignants, comme le montre la recherche de Tellier et Cadet (2013), à travers leur enquête destinée à remettre en question l'utilisation des emblèmes en classe de FLE et menée auprès des enseignants natifs et non natifs de FLE, qu'ils soient natifs ou non, les enseignants de FLE n'ont pas un degré de conscience élevé à propos des emblèmes de leur propre culture (en l'occurrence, il serait peut-être intéressant de remettre en question aussi le degré de conscience des enseignants natifs de LE à propos des emblèmes culturels du public enseigné). Alors, selon Tellier et Cadet (2013), pour favoriser une prise de conscience chez les enseignants à ce propos, il faut intégrer les gestes emblématiques aux programmes de formation de futurs enseignants à travers les vidéos (consolidées par des ressources bibliographiques sur le sujet) qui leur permettraient une observation des gestes de la langue-culture à transmettre. Au cas où un tel contenu n'existerait pas dans les programmes de formation, on peut orienter les futurs enseignants aux stages comportant un module concerné (cf. Tellier, 2006 à ce propos). Ou simplement, un séjour d'étude (surtout pour les enseignants non natifs) se révélerait efficace pour conscientiser les enseignants ou les futurs enseignants (surtout ceux non natifs) : « Dans les conditions idéales, l'information kinésique de la langue-culture cible devrait être présentée aux futurs enseignants durant leur formation initiale [...]. L'expérience concernant un séjour d'étude au pays de la langue-culture cible renforcera l'apprentissage des comportements kinésiques » (Green, 1971 : 68).

1.4.2. Cas des emblèmes pédagogiques

À part la conventionalité culturelle des gestes, on peut parler d'un autre type de conventionalité dans les contextes éducatifs : la conventionalité *pédagogique*. En partant des enregistrements vidéo des enseignants d'anglais LE, Hauge (1999) met en relief l'emploi répétitif de certains gestes effectués par les enseignants pour surtout gérer les activités/les interactions en classe et évaluer la performance des apprenants. Elle regroupe ces gestes fréquemment utilisés en classe sous l'appellation de « British English (EFL) Teaching Emblems » (Hauge, 1999 : 411). Similairement à Hauge (1999), Azaoui (2013) les désigne comme « des gestes emblématiques utilisés particulièrement dans les contextes éducatifs » (p. 2) ou comme « emblèmes pédagogiques » ; autrement dit, « emblèmes propres/commons en situation de classe » (Azaoui, 2014 : 169).

En bref, il existe certains gestes qui sont produits à occurrences répétitives en classe de LE avec plus ou moins les mêmes significations en contexte de classe,

de telle sorte qu'ils deviennent conventionnels ou qu'ils sont plutôt *emblématisés* dans la perspective pédagogique. À ce propos, Hauge (1999 : 411) donne quelques exemples :

- le geste déictique abstrait (ou de pointage abstrait ; c'est-à-dire que le geste ne montre pas un référent concret/réel de l'espace classe mais qu'il montre, en l'air, sur un axe imaginaire un référent abstrait/discursif de la parole ; cf. McNeill, 1992 à ce propos) qui marque les temps futurs ou passés (en effet, ce type de geste est surtout produit par les enseignants pour enseigner la syntaxe ; cf. Denizci, 2016 à ce propos) ;
- le pouce dressé ou le signe *ok* servant à évaluer la performance des élèves ;
- et le geste appelé « ear cup » en anglais ou « la main en pavillon autour de l'oreille » (Morris, 1997 : 226) en français, où la main est ramenée à l'oreille pour la pousser ensuite légèrement vers l'extérieur avec la paume ouverte vers les apprenants ; ce geste peut signaler à l'interlocuteur (à un apprenant dans ce cas) que sa voix est basse et que l'on ne peut pas l'entendre ; pourtant, il peut être effectué également pour faire répéter une réponse correcte à un apprenant ou pour induire une autocorrection chez l'apprenant.

De même, dans le cadre de l'évaluation, Allen (1999) précise que certains gestes peuvent être utilisés pour « indiquer certains types d'erreurs », comme par exemple le geste américain dénommé « time out » (p. 475) ou la « main en forme de T » (Morris, 1997, p. 160) en français, où les deux mains sont placées en perpendiculaire en forme de la lettre T : lorsqu'un apprenant commet une erreur, l'enseignant peut effectuer ce geste qui renvoie à une interruption momentanée, pour que l'apprenant concerné arrête de parler et qu'il se rende compte de son erreur. Dans les contextes éducatifs, ce même geste est aussi utilisé pour signaler aux apprenants la clôture d'une séquence ou pour leur annoncer une pause ; dans ce cas-là, il signifie « temps écoulé, terminé » (Morris, 1997 : 160) dans le cadre de la gestion des interactions en classe.

Il convient de souligner dernièrement que la conventionalité gestuelle au niveau pédagogique en classe nécessite l'établissement d'un « code commun gestuel » :

Ces gestes sont donc utilisés régulièrement par l'enseignant et deviennent rapidement familiers. On peut alors parler d'un *code commun* qui est transmis aux élèves par l'enseignant [...]. Ces gestes du code commun ont donc un degré très fort de conventionalité dans la classe. Une fois appris par les apprenants, ils sont d'une aide encore plus précieuse pour la compréhension et la mémorisation. On peut donc

énumérer trois conditions pour qu'un GP [geste pédagogique] fasse partie du code commun de la classe :

- Que ce geste soit toujours associé au même sens.
- Que son utilisation soit fréquente afin d'être mémorisé.
- Qu'il garde toujours le même aspect, la même forme pour être bien identifié (Tellier, 2006 : 111-112).

Les gestes faisant partie du code commun ne concernent pas uniquement les emblèmes ; par exemple, un même geste illustratif (servant à désambiguïser le sens d'un mot au début) devient emblématique dans le contexte classe, au fur et à mesure qu'il est utilisé répétitivement en référant au même contenu sémantique sur le canal verbal. Ainsi, il devient susceptible d'être utilisé davantage en l'absence de la parole. Par conséquent, la conventionalité des gestes peut relever à la fois des dimensions *culturelle* et *pédagogique* en classe de LE.

2. Méthodologie

Pour le recueil des données, nous avons envisagé une stratégie de recherche dite « ethnographique » en tant que l'une des sous-catégories des méthodes qualitatives, où le chercheur observe un phénomène à décrire au sein d'un groupe (soit un groupe culturel, soit un groupe réuni à des fins spécifiques comme c'est le cas ici) dans son milieu ou contexte naturel (Bryman, 2012). Ainsi, en partant de la problématique citée auparavant, les données ont été recueillies par l'intermédiaire des enregistrements vidéo effectués auprès de 3 enseignantes (dont 2 sont natives et 1 est d'origine turque et a la double nationalité française et turque) assurant des cours de FLE (dont la thématique de leurs cours est l'unité 9 intitulée *Belle vue sur la mer !* dans le manuel *Latitudes 1 : Méthode de français, A1/A2*, Mérieux, Loiseau, 2008) aux apprenants de niveau A1 (Conseil de l'Europe, 2005) dans un établissement secondaire en Turquie.

Il convient de rappeler que les exemples à présenter dans cette étude sont issus du corpus constitué pour notre thèse de doctorat (à travers des enregistrements d'à peu près 4 heures, cf. Denizci, 2015 à ce propos). En outre, nous n'allons pas entrer dans les détails des résultats statistiques comme par exemple la fréquence des gestes au sein de cette étude mais l'analyse des données se contentera de décrire uniquement les emblèmes les plus couramment utilisés et donc les plus pertinents suivant la problématique.

3. Résultats

3.1. Cas probables d'interférence culturelle

Nous avons repéré deux types de gestes emblématiques culturels utilisés de manière récurrente, qui auraient pu engendrer une mésentente au niveau culturel chez les apprenants et entraver donc l'accès au sens. Le premier geste est appelé

« doigts formant un anneau » très répandu en Amérique du Nord et en Europe ; il désigne *ok, c'est bon* (Morris, 1997 : 51) et peut être utilisé dans le cadre de l'évaluation en classe. Ou bien il sert d'apport de précision à la parole (McNeill, 1992 : 60), lorsque la main concernée est basculée à plusieurs reprises soit de haut en bas sur le plan frontal, soit du locuteur vers l'interlocuteur sur le plan sagittal. Comme le précise Axtell (1998 :160), ce geste exécuté sans basculement de la main « signifie l'homosexualité » dans la culture turque.

Il en va de même pour le geste emblématique dit « main en forme de bourse » très répandu au sud de l'Italie, où « on rassemble les doigts et on secoue la main de haut en bas plusieurs fois au niveau du poignet » (Morris, 1997 : 153) ; il est produit dans le discours souvent pour l'apport de précision, il sert à attirer donc l'attention de l'interlocuteur à un point important formulé sur la chaîne parlée mais il signifie aussi « avoir bon goût » dans la culture turque (Axtell, 1998 : 159).

Il nous semble que ces deux gestes n'ont pas prêté à des interférences culturelles chez les apprenants turcophones de FLE. Étant donné que ces gestes accompagnent le discours didactique suivant un contenu dans un contexte précis, l'apport de précision serait dans les deux cas la seule signification étant susceptible d'être attribuée à ces gestes, où d'autres interprétations seraient rejetées de la part des apprenants. En effet, il aurait fallu consulter aussi l'opinion des apprenants à ce propos ; ce qui n'est pas le cas pour cette recherche. Quand même, surtout certaines versions du geste *ok* en forme d'anneau véhiculent une menace ou un message obscène dans certains pays (McNeill, 1992 ; Morris, 1997), de telle sorte que les enseignants doivent être plus vigilants et sensibles lors de l'utilisation de certains gestes qui pourraient être offensifs pour certaines cultures.

3.2. Catégorisation des emblèmes

Les données du corpus montrent que les gestes emblématiques utilisés dans le corpus sont souvent accompagnés de la parole ; ce qui s'explique probablement par le niveau des apprenants et par la nécessité d'étayer le canal verbal par celui gestuel ou *vice versa*. Bien que les 3 enseignantes se servent des emblèmes qui remplissent fonctionnellement des actes de parole (comme le renforcement d'information, l'approbation, l'avertissement, la transmission d'une consigne, etc.) pour la plupart du temps dans le corpus, nous n'avons repéré aucune utilisation d'emblème référant à une expression idiomatique typiquement française comme par exemple le geste renvoyant à *mon œil* ou *en avoir ras-le-bol*, etc. De sa part, cela peut s'expliquer soit par l'absence des expressions typiquement françaises dans le contenu didactique à transmettre, soit par le manquement de formation des enseignantes à ce propos. Par conséquent, la majorité des emblèmes à examiner

ci-dessous sont culturellement plus ou moins répandus dans le monde ou conventionnalisés avec des significations spécifiques dans le contexte de classe.

La première catégorie d'emblèmes relève des gestes servant à *attirer l'attention* soit pour un *apport de précision* au niveau informatif, soit pour le *maintien de la discipline* dans le cadre de la gestion de la classe. Au niveau informatif, l'apport de précision par le geste entretient une relation fonctionnelle étroite avec le renforcement de l'information formulée dans le discours verbal des enseignantes. On peut donner, à ce propos, 3 exemples de gestes qui apparaissent régulièrement dans le corpus :

- le geste qui consiste à « agiter de part et d'autre l'index dressé », marque une « menace modérée » ou signifie en général *non* (cf. Morris, 1997 : 94). Pourtant, il peut être utilisé aussi pour attirer l'attention des élèves et apporter une précision à l'information transmise sur la chaîne parlée : « L'index est levé, généralement en diagonale, en signe d'avertissement ou de simple conseil » (Calbris, Montredon, 1986 : 37).
- l'emblème dit « main en forme de bourse » (Morris, 1997 : 153) met en relief la *précision* ou l'*exactitude* à propos d'un sujet important dans le cadre de notre corpus aussi. Plus spécifiquement, comme l'affirme Kendon (2004 : 236), ce geste exprime « l'idée de tirer l'essentiel d'une chose » concernant le sujet en question.
- les « doigts formant un anneau » ressemblent sémantiquement au signe *ok* effectué avec le pouce dressé mais ils sont utilisés avec des secouements aux plans frontal ou sagittal et assument donc la fonction d'apport de précision ou de renforcement d'information (Calbris, Montredon, 1986 : 15 ; Morris, 1997 : 51 ; Kendon, 2004 : 238-239).

Pour attirer l'attention des apprenants dans le cadre du maintien de la discipline, on remarque surtout :

- l'index dressé utilisé de 3 façons différentes, où « on lève l'index tendu et on maintient la position » (Morris, 1997, p. 105) en guise de remarque disciplinaire, pour faire taire les apprenants et pour attirer l'attention des apprenants au fait de lever le doigt avant de parler. Dans ces circonstances, une différence formelle se manifeste sur le plan gestuel : quand on lève le doigt pour prendre la parole, la paume est dirigée généralement vers l'interlocuteur, tandis qu'elle « est orientée latéralement au lieu d'être tournée vers l'interlocuteur », lorsqu'il s'agit d'un avertissement (Calbris, Montredon, 1986 : 94 ; Morris, 1997, 104-105). En ce qui concerne l'emblème qui sert à faire le signe de silence et qui prononce l'interjection *chut !*

(Calbris, Montredon, 1986 : 130), « on place l'index tendu perpendiculairement aux lèvres et l'y maintient un instant » (Morris, 1997 : 131).

Attirer l'attention des élèves se révèle parfois difficile. Cela est surtout le cas vers la fin des petites pauses ayant lieu dans la salle de classe ou vers la fin des cours où la concentration des élèves s'épuise. Les enseignantes s'y servent de divers emblèmes comme la *frappe dans les mains*, le *signe de la main*, le *claquement des doigts*, etc. pour rétablir la concentration des apprenants.

La deuxième catégorie d'emblèmes à récurrence stricte est destinée à *évaluer* la performance des apprenants soit en guise d'*approbation*, soit en guise de *réfutation* :

- parmi les gestes d'évaluation, le pouce dressé ou l'emblème dit « pouce levé » (très répandu dans le monde) est très récurrent chez les enseignantes pour donner leur approbation aux performances des apprenants ; il consiste à « montrer le pouce dressé à l'interlocuteur » et signifie *ok* ou *super comme ça !* (Calbris, Montredon, 1986 :16 ; Morris, 1997 : 273-274).
- pour réfuter ou désapprouver une performance, les enseignantes se servent en général de l'emblème dit « tranchant de la main », où les « paume(s) vers le sol, doigts accolés une ou deux mains horizontales exécutent un rapide mouvement transversal » (Calbris & Montredon, 1986, p. 89) ou bien des « mains en ciseaux », où « les mains sont croisées l'une sur l'autre, puis s'écartent d'un geste brusque comme les deux lames d'une grande paire de ciseaux » (Morris, 1997 : 152). Le geste est donc effectué avec une seule ou deux mains (dont la deuxième version est celle pédagogiquement la plus efficace) pour donner à l'interlocuteur une idée de fin.

La dernière catégorie d'emblèmes à laquelle recourent les enseignantes est celle qui concerne la consigne de *répétition* : « Pour revenir au cours d'une discussion sur un point traité, la main ou l'index reviennent en arrière vers soi par un arc » (Calbris, Montredon, 1986 : 28). Le geste étant susceptible d'être performé sur n'importe quel plan géométrique est produit à travers des courbes spirales (arcs) ou des cercles dessinés en l'air, si bien que la forme cyclique ou circulaire du geste illustre métaphoriquement un contenu sémantique lié au concept de *répéter* (le même geste représente parfois un contenu sémantique lié au concept de continuité).

En guise de conclusion

En partant d'un corpus recueilli dans un contexte naturel d'enseignement du FLE, nous avons tenté de déterminer quels types d'emblèmes, en tant que gestes culturellement et pédagogiquement conventionnels, sont utilisés de la part de 3 enseignantes.

Premièrement, nous avons relevé dans le corpus deux emblèmes culturels qui pourraient engendrer des interférences culturelles. Cependant, tout en prenant en compte le contexte de classe, nous pensons qu'il n'y avait pas de raison du côté des apprenants pour les mésinterpréter.

Deuxièmement, comme le montrent les résultats, les enseignantes n'ont pas recours aux emblèmes culturels typiquement français durant leurs cours ; elles n'en traitent pas non plus en tant que contenu didactique. Nous en tirons deux conclusions : soit la thématique de leurs cours ne comporte pas un tel contenu didactique, soit il s'agit d'un manquement pour ce qui est de leur formation à propos des gestes culturels français.

Pourtant, les 3 enseignantes recourent à certains emblèmes culturellement répandus ou à certains emblèmes pédagogiques conventionnalisés pour les contextes éducatifs. Lorsqu'elles procèdent à l'usage de ces emblèmes, la parole est co-occurrence avec le geste ; cela est dû, à la fois, au niveau des apprenants et à la nécessité de renforcer la transmission de l'information, des consignes ou des propos évaluatifs pour assurer l'accès au sens. L'usage récurrent de ces emblèmes fait preuve de l'établissement d'un code commun gestuel en classe selon nous mais d'une manière implicite.

Enfin, il convient de souligner qu'à part l'usage sporadique de certains emblèmes pédagogiques (que nous n'avons pas décrits au sein de cette étude), en vue d'informer/évaluer les apprenants et de gérer les interactions en classe, les 3 enseignantes ont régulièrement recours à 3 catégories d'emblèmes qui remplissent les actes de parole suivants : *attirer l'attention*, *approuver/désapprouver la performance des apprenants* et *faire répéter un élément antérieurement formulé* (par l'apprenant ou par l'enseignante elle-même).

Bibliographie

- Allen, L. Q. 1999. "Functions of Nonverbal Communication in Teaching and Learning a Foreign Language". *The French Review*, 72(3), p. 469-480.
- Antes, T. A. 1996. Kinesics: The Value of Gesture in Language and in the Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 29(3), 439-448.
- Axtell, R. E. 1998. *Gestures: The DO's and TABOOs of Body Language Around the World*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Azaoui, B. 2013. One teacher, two instructional contexts. Same teaching gestures? Dans *Tilburg Gesture Research Meeting Proceedings* (TIGER), 19-21 Juin 2013, Pays-Bas, Tilburg, Université de Tilburg.
- [en ligne: (p.1-4). https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/833026/filename/azaoui_tiger13_one_teacher_two_instructional_contexts_same_teaching_gestures.pdf [consulté le 27 Juin 2017].

- Azaoui, B. 2014. *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paul Valéry, Montpellier 3.
- Bertocchini, P., Costanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Clamecy : CLE International.
- Bryman, A. 2012. *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Cadet, L., Tellier, M. 2007. Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Cahiers de Théodile*, 7, 67-80. [En ligne (pp. 1-11)] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00378851/document> [consulté le 27 Juin 2017].
- Calbris, G., Montredon, J. 1986. *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris : CLE International.
- Calbris, G., Porcher, L. 1989. *Geste et communication*. Paris : Hatier.
- Chaves, R. M., Favier, L., Péliissier, S. 2012. *L'interculturel en classe*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cicurel, F. 1985. *Parole sur parole : métalangage en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Les Éditions Didier.
- Colletta, J.-M. 2005. « Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? », *Le français dans le monde. Recherches et Applications, numéro spécial*, p. 32-41.
- Conseil de l'Europe 2005. *Un cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- Cosnier, J. 1982. Communications et langages gestuels. In : J. Cosnier, A. Berrendonner, J. Coulon & C. Orecchioni (Dir.), *Les voies du langage : communications verbales, gestuelles et animales* (pp. 255-304). Paris : Bordas.
- Cosnier, J., Vaysse, J. 1997. Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, 52, p.7-28. [En ligne (p.1-24)] : http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-10_Semiotique_des_gestes.pdf [consulté le 27 Juin 2017].
- Denizci, C. 2015. *Utilisation des gestes coverbaux en classe de FLE*. Thèse de doctorat non publiée. Université d'Istanbul, Institut des Sciences Éducatives.
- Denizci, C. 2016. Utilisation des gestes déictiques abstraits dans l'enseignement de la syntaxe en classe de FLE. *Istanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi* (Istanbul Journal of Innovation in Education), 2(3), 97-109.
- Green, J. R. 1971. A Focus Report: Kinesics in the Foreign-Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 5, 62-68.
- Hauge, E. 1998. Gesture in the EFL Class: An Aid to Communication or a Source of Confusion? Dans D. Killick & M. Parry (Dir.), *Cross-Cultural Capability: The Why, The Ways and The Means: New Theories and Methodologies in Language Education Proceedings* (pp. 271-280). Leeds: Leeds Metropolitan University.
- Hauge, E. 1999. Some common emblems used by British English teachers in EFL classes. In : D. Killick & M. Parry (Dir.), *Cross-cultural Capability: Promoting the Discipline: Marking Boundaries and Crossing Borders Proceedings* (p. 405-420). Leeds: Leeds Metropolitan University.
- Johnson, H. G., Ekman, P., Friesen, W. V. 1975. Communicative Body Movements: American Emblems. *Semiotica*, 15(4), p.335-353.
- Kendon, A. 2004. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krauss, R. M., Chen, Y. & Gottesman, R. F. 2001. Lexical Gestures and Lexical Access: A Process Model. Dans D. McNeill (Dir.) (2000), *Language and gesture* (pp. 261-283). New York: Cambridge University Press. [En ligne (p. 1-30)]: <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/GSP.pdf> [consulté le 27 Juin 2017].

McNeill, D. 1992. *Hand and Mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: The University of Chicago Press. McNeill, D. 2005. *Gesture and Thought*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mérieux, R., Loiseau, Y. 2008. *Latitudes 1 (A1/A2) : méthode de français*. Paris : Les Éditions Didier.

Morris, D. 1997. *Le langage des gestes* (traduit par E. Ochs). Allemagne : Nouvelles Éditions Marabout.

Saydı, T. 2010. « Mimogestualité : une composante pragmatique pour les apprenants du FLE ». *Synergies Turquie*, 3, 205-213. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Turquie3/tilda.pdf> [consulté le 27 Juin 2017]

Tellier, M. 2006. *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 7-Denis Diderot, U.F.R. linguistique.

Tellier, M. 2009. Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. In : R. Bergeron, G. Plessis-Belaire, L. Lafontaine (Dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p.223-245). Montréal : Presses Universitaires du Québec.

[En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00378849/fr/> [consulté le 27 Juin 2017].

Tellier, M. 2010. Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In : C. Corblin & J. Sauvage (Dir.), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école : impacts sur le développement de la langue maternelle* (p. 31-54). Paris : L'Harmattan. [En ligne (p. 1-14)] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00541985/document> [consulté le 27 Juin 2017].

Tellier, M., Cadet, L. 2013. « Dans la peau d'un natif : état des lieux sur l'enseignement des gestes culturels ». F. Barthelemy (Dir.), *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatif et médiatique, La Revue Française d'Éducation Comparée*, 9, p.111-140. [En ligne] : <http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/5320.pdf> [consulté le 27 Juin 2017].

Note

1. Concernant les citations, toutes les traductions des passages issus des ouvrages non francophones ont été faites par nous.



Méthode en vue d'améliorer la compétence de l'oral des futurs enseignants de français langue étrangère

Nur Nacar Logie

Université d'Istanbul, Istanbul, Turquie

nurlogie@istanbul.edu.tr

Alaskar Özperçin

Université d'Istanbul, Istanbul, Turquie

aozperci@hotmail.com

Reçu le 04-07-2017 / Evalué le 04-07-2017 / Accepté le 14-09-2017

Résumé

Ce présent travail vise à présenter une proposition de méthode expérimentale pour l'amélioration et le perfectionnement de la compétence de l'oral des futurs professeurs de français langue étrangère non natifs. Celle-ci a été donc expérimentée dans le cadre des cours de syntaxe I-II en quatrième année de licence, menés à travers des travaux théoriques et pratiques dirigés et réalisés avec un groupe d'étudiants du département de Français langue étrangère de l'Université d'Istanbul. La conception du contenu et de la démarche se base essentiellement sur les différences entre la langue écrite et la langue parlée. L'amélioration et le perfectionnement de la compréhension et l'expression orales supposent la connaissance des spécificités syntaxiques du français parlé, notamment celles qui concernent la structuration thématique ainsi que les différents types de procédés de mise en relief et les spécificités. Or, les programmes des cursus universitaires de FLE en Turquie prévoient d'une manière générale, un enseignement purement linguistique, théorique et donc essentiellement basé sur les spécificités de la langue écrite. Quant aux cours de formations pédagogiques auxquelles une place assez importante est accordée, bien qu'il s'agisse d'une formation complémentaire, comme ceux-ci sont menés en turc, il y a finalement peu de pistes offertes aux futurs professeurs de FLE qui permettraient d'améliorer et/ou de développer leur compétence orale au cours de leur formation. Fort de cette constatation, nous avons décidé de concevoir et de proposer une méthode qui se consacre plus spécifiquement à améliorer la compétence de l'oral. Les aspects théoriques et pratiques de la démarche de la méthode seront présentés avec des exemples de travaux individuels, les difficultés d'étudiants seront analysées.

Mots-clés : compétence de l'oral, formation de professeurs du FLE, spécificité du français parlé, syntaxe du français parlé, prosodie, traduction

Fransızca öğretmen adaylarının sözlü söylem becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir yöntem

Özet

Bu makalede, anadili Fransızca olmayan yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğretmen adaylarında sözlü söylem becerilerini geliştirmek ve iyileştirmek üzere deneysel bir yöntem sunulacaktır. Bahsi geçen yöntem, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransızca Öğretmenliği bölümünde, dördüncü sınıf dersi olan sözdizim I ve II derslerini alan son sınıf lisans öğrencilerinden oluşan bir grup öğrenci ile teorik ve pratik düzlemde deneylenmiştir. Yöntemin içeriği ve uygulaması temel olarak yazılı ve sözlü dil arasındaki farklılıklara dayanmaktadır. Dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi, sözel Fransızcanın sözdizimsel yapısına ilişkin, tematik ve farklı prozodik yapıların kullanımı ve özellikleri gibi, bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektirir. Ancak Türkiye’de yabancı dil olarak Fransızca Öğretmenliği programları ağırlıklı olarak yazılı dile ait salt dilbilimsel ve teorik derslerin öğretimi üzerine kurulmuştur. Ayrıca, tamamlayıcı bir işlev üstlenen ve fazlasıyla önem atfedilen pedagojik formasyon dersleri Türkçe işlendiği için, yabancı dil olarak Fransızca Öğretmen Adaylarına eğitimleri boyunca bu derslerde Fransızca sözlü söylem becerilerini geliştirebilecekleri kısıtlı bir ortam sunmaktadır. Bu saptamadan yola çıkarak öğretmen adaylarında özellikle konuşma dili olarak Fransızcanın kullanımına dair becerileri geliştirme amacıyla bir yöntem önerisi oluşturulmuştur. Çalışmada, öğrencilerin kişisel çalışmaları ve karşılaştıkları zorluklar incelenecek ve bu yönteme ait teorik ve uygulama süreçleri sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: sözlü söylem becerisi, Fransızca öğretmen adaylarının formasyonu, sözel Fransızca, Fransızcanın sözdizimi, prozodi, çeviri

Method for improving oral skills of French as Foreign Language teachers candidats

Abstract

This article’s main objective is to propose an already implemented method in order to improve and refine the oral skill of non-native FFL (French as Foreign Language) teacher candidates. The above-mentioned method was applied during the Syntax I-II courses of the fourth year of undergraduate degree. Having theoretical and practical framework, it was performed within a group of students in the FFL Department of İstanbul University. On the other hand, its content and design and approach are both based on the differences between written and spoken language. For improving and refining listening and speaking skills, knowledge about the syntactic specificities of spoken French; i.e. especially those concerning thematic structures and different types of processes emphasized in prosodic features proves to be very important. However, university curricula about FFL in Turkey generally envisage theoretical course content about linguistics. Moreover, courses are mainly based on the specificities of written language. Regarding the teacher training in which a relatively large place is given to linguistics, although it offers an exhaustive program held in Turkish, the same amount of emphasis is not made upon the development and

improvement of future FLT candidates' oral skills during their education. That is why, we had to redesign and then propose a method, which specifically aimed at improving oral skill. So, within this present study, theoretical and practical aspects of the method will be presented within examples from individual performances and finally, the acquired results will be discussed.

Keywords: oral skills in FFL, FFL teacher training, syntactic specificities of spoken French, prosody of spoken French, translation

Introduction

Cet article a pour but de présenter une méthode expérimentale pour l'amélioration et le perfectionnement de la compétence de l'oral des futurs professeurs de français langue étrangère non-natifs. La problématique, le cadre de l'expérimentation, les profils d'apprenants, la démarche et les contenus de la méthode que nous proposons comme modèle d'apprentissage expérimenté à travers les travaux pratiques seront donc présentées et discutées.

Avant de cerner la problématique qui nous a amenés à concevoir une méthode et à l'expérimenter à travers des travaux pratiques, il est important de signaler que le but de ce travail n'est pas en soi de démontrer que l'enseignement fondé sur l'acquisition des connaissances et des compétences linguistiques à l'écrit est inutile, mais plutôt de démontrer que cet enseignement reste et restera toujours incomplet tant qu'il n'est pas complété par l'enseignement du français parlé, aussi bien au niveau syntaxique qu'au niveau prosodique. Cela est d'autant plus important pour le perfectionnement de la formation des enseignants qu'eux-mêmes sont censés à leur tour faire acquérir les compétences de l'oral à leurs futurs apprenants. C'est pour cette raison que, après la présentation de la méthode, les lacunes des étudiants, les apports et les acquis des travaux appliqués seront discutés du point de vue du perfectionnement de la formation des professeurs de FLE.

1. Problématique

Le problème de la maîtrise de l'oral dans l'enseignement des langues étrangères est depuis toujours un cercle vicieux dont on attribue la responsabilité tantôt au système d'enseignement, tantôt aux méthodes utilisées quand ce n'est pas aux enseignants eux-mêmes ! A la recherche de l'origine du problème, il est évident que tout doit être pris en compte mais il est cependant certain qu'on ne peut pas envisager un enseignement efficace qui puisse permettre l'acquisition de connaissances et de compétences à l'oral avec des enseignants qui, eux mêmes, ne maîtrisent pas suffisamment la langue étrangère à tous les niveaux. De manière

générale, en Turquie, la difficulté dans l'acquisition des compétences de l'oral, autrement dit, la difficulté dans la maîtrise du français parlé est un problème rencontré non seulement dans l'enseignement secondaire mais aussi dans l'enseignement supérieur. Sachant que dans l'enseignement secondaire et dans les classes préparatoires de l'enseignement supérieur, les méthodes les plus récentes sont utilisées, nous nous sommes demandé s'il ne fallait pas nous pencher sur les processus d'enseignement et la formation des enseignants. Bien que l'on constate des problèmes et des difficultés liées aux processus d'enseignement comme par exemple l'absence de coordination entre les écoles de classe préparatoire et les cursus de FLE, il est quasiment impossible pour un certain nombre de raisons administratives d'intervenir pour faire des changements. Par contre, commencer par réviser et améliorer la formation des candidats de professeurs de FLE pour résoudre des problèmes concernant l'enseignement et l'apprentissage du FLE en général n'est pas impossible.

L'amélioration et le perfectionnement de la compréhension et l'expression orale supposent la connaissance des spécificités syntaxiques du français parlé, notamment celles qui concernent la structuration thématique ainsi que les différents types de procédés de mise en relief et les spécificités. Or, les programmes des cursus universitaires de FLE en Turquie prévoient d'une manière générale, un enseignement purement linguistique, théorique et donc essentiellement basé sur les spécificités de la langue écrite. Quant aux cours de formations pédagogiques auxquelles une place assez importante est accordée, bien qu'il s'agisse là d'une formation complémentaire, comme ceux-ci sont menés en turc, il y a finalement peu de pistes offertes aux futurs professeurs de FLE qui permettraient d'améliorer et/ou de développer leur compétence orale au cours de leur formation. C'est ainsi qu'il n'est pas rare de rencontrer des professeurs de FLE qui ont en général toutes les connaissances linguistiques relatives à la grammaire du français qui écrivent bien et même qui s'expriment plus ou moins correctement en français mais qui s'avèrent souvent incapables de mener une conversation. Il s'agit souvent de problèmes de compréhension liés à la difficulté de perception des unités intonatives appelées aussi groupes rythmiques de la chaîne parlée. Par exemple, la difficulté de distinguer des énoncés interrogatifs des énoncés déclaratifs ou affirmatifs est une de ces difficultés.

2. Cadre de travail

Dans le système turc, l'année universitaire est divisée en deux semestres et dans chacun l'enseignement est reparti en général en 14 semaines. Dans les cursus de FLE, mis à part celles qui sont données dans le cadre de la formation pédagogique

et assurées en turc, les matières enseignées sont théoriques et évaluées par des examens écrits. De ce fait, du point de vue des règlements, il est difficile d'envisager un enseignement ainsi qu'une évaluation permettant des travaux pratiques. C'est sans doute parce que nos étudiants qui font obligatoirement une année de français en classe préparatoire avant de s'inscrire en première année de licence sont censés maîtriser le français de manière à se former en d'autres matières prévues dans le programme du cursus. Or, en réalité une grande partie des étudiants qui passent en première année de licence n'ont pas vraiment un niveau suffisant pour pouvoir suivre des cours purement théoriques menés en français. Pour expérimenter la méthode proposée, nous avons choisi le cours de syntaxe du français, repartit sur les deux semestres de la quatrième année de licence, de manière à consacrer son contenu entièrement à l'enseignement de la syntaxe du français parlé afin de permettre aux futurs professeurs de FLE de repérer leurs lacunes et de perfectionner leur compétence de l'oral en français.

3. Profil des étudiants, futurs professeurs de français langue étrangère

Il existe en général trois types de profils d'étudiants, dans le cursus de FLE de l'Université d'Istanbul : 1. Etudiants diplômés des écoles privées francophones, 2. Etudiants qui n'ont eu aucune formation de français avant leur formation de français en classe préparatoire ; 3. Etudiants immigrés venant des pays francophones, essentiellement de France et de Belgique, qui ont un niveau de Français natif ou proche mais qui rencontrent de grandes difficultés à l'écrit. Le deuxième groupe représente en général la majorité. Cependant le nombre représentant chacun des groupes peut varier d'une année à l'autre. L'année ou l'expérimentation a été réalisée sur 28 étudiants inscrits aux cours de syntaxe I -II, au second semestre seulement 24 ont participé et rendu leurs travaux individuels de recherche et d'analyse. Parmi eux, cinq étudiants appartenaient au premier groupe, trois au troisième groupe et le reste, soit 16 étudiants au second.

4. Méthode pour l'amélioration et le perfectionnement de la compétence orale (MAPCO)

4.1. Contenu

Compte tenu du fait que le public concerné est constitué de futurs enseignants de FLE qui, pour la plupart sont issus du groupe 2 évoqué précédemment, étudiants en dernière année de licence, les connaissances et les compétences linguistiques de base sont considérées comme déjà acquises. C'est pourquoi, bien que celles-ci constituent un repère fondamental pour l'acquisition des compétences de l'oral,

les contenus proposés dans la méthode couvrent majoritairement les spécificités du français parlé. Les parties théoriques et pratiques qui se succèdent contiennent les connaissances concernant l'organisation syntaxique et intonative de l'énoncé oral en français. Malgré la priorité donnée à l'enseignement de l'organisation suprasegmentale, autrement dit intonative, les connaissances de base en phonétique du français prennent place inévitablement en tant que repère dans les contenus. Quant à l'organisation syntaxique de l'oral, sous cet intitulé général, comme objets d'études et d'analyses, l'énoncé, l'énonciation, les fonctions et l'utilisation des déictiques personnels, spatiaux et temporels à l'oral, le thème, le rhème, les procédés de mise en relief, la thématization et la focalisation font parties du contenu.

4.2. Buts

- Acquérir des compétences permettant de saisir la structuration énonciative et intonative du français parlé (la connaissance des règles permettant de faciliter la perception des groupes rythmiques, la mélodie de la chaîne parlée en français en fonction desquelles le sens construit peut être interprété de telle ou telle façon) ;
- Améliorer et perfectionner la compréhension et la production orales en français à travers des travaux dirigés et des exercices d'écoute de conversations.
- La prise de conscience et la prise en compte des registres de langue en français.

4.3. Démarche

La démarche vise d'abord à faire repérer et à faire découvrir aux apprenants leurs propres lacunes relatives surtout à la compréhension et à la production orales en français pour pouvoir ensuite améliorer et perfectionner leur compétence à l'oral. Le fait qu'elle propose des travaux contenant des exercices d'écoute et de compréhension permet aussi de rendre autonomes les apprenants. Dans ce cadre, il existe deux étapes essentielles dont l'une suppose un enseignement théorique qui propose des exercices appliqués et l'autre suppose des recherches et des travaux pratiques individuels et dirigés. Celle-ci, constitué à partir d'un corpus, consiste en différentes phases : 1. Travail de sélection des enregistrements audio-visuels ; 2. travail d'écoute-compréhension ; 3. Travail de transcription de l'enregistrement audio-visuel sélectionné ; 4. traduction intralinguale 5. Version (traduction en turc) ; 6. Présentation orale du travail réalisé en classe.

5. Expérimentation de la méthode

5.1. Enseignement théorique des spécificités du français parlé

Compte tenu du fait que les futurs enseignants du département de FLE ont déjà une connaissance de base grammaticale et lexicale depuis leurs études de classe préparatoire et de première année de licence, afin de pouvoir améliorer et développer leur compétence en français parlé, il fallait orienter l'enseignement plutôt vers la syntaxe de celui-ci. Nous avons donc envisagé les contenus des cours de syntaxe du français répartis sur deux semestres de la quatrième année, de manière à former les étudiants en cours théoriques au premier semestre et en cours pratique au second semestre. En cours théoriques, après avoir brièvement rappelé les différences générales entre langue écrite et langue parlée déjà enseignées dans le cours intitulé « Introduction à la linguistique » de la deuxième année de licence, les règles et les principes qui séparent le français parlé du français écrit ont été enseignés de manière approfondie du point de vue syntaxique, prosodique et pragmatique. Les ressources données aux étudiants sont *Le français parlé* (C. Blanche-Benveniste, 1990) et *Grammaire de l'intonation* (M.A. Morel et L. Danon-Boileau, 1998).

Dans le cadre du cours de Syntaxe I, des exemples de transcription des enregistrements de l'oral spontané ont été étudiés avec les étudiants qui ont été encouragés pour la première fois dans cette étape à recourir à la traduction mais intralinguale, à savoir du français parlé au français écrit, ce qui leur permettait de repérer différentes valeurs d'emplois de certains outils et de procédés syntaxiques. La démarche était donc, d'une manière générale, de faire découvrir aux étudiants les valeurs et les fonctions des changements dans l'agencement des mots, celles des répétitions, des reprises et des valeurs énonciatives qui changent en fonction de l'intonation d'une part, et du contexte d'autre part, à partir des observations des transcriptions de l'oral spontané. Les travaux pratiques des étudiants qui constituent la base de cette proposition de méthode ont été également utilisés dans l'un de nos articles précédent qui visait plutôt les enseignants turcs (Nacar Logie, 2013). Dans l'article en question, l'accent a été mis sur les différences majeures qui séparent le français parlé de turc parlé plutôt au niveau pragmatique (usage des registres de langue, choix du vocabulaire etc.) tout en définissant la même expérimentation qui sera présentée ci-après.

5.2. Exercices de traduction (intra-linguale) ¹

Il est important de remarquer que les travaux de traduction (intra-linguale et version) sont proposés non pas pour l'apprentissage en soi mais plutôt pour l'amélioration et le perfectionnement des connaissances et des compétences déjà acquises, en tant qu'outil de vérification permettant de réaliser de manière approfondie les acquis. Sachant que les candidats ont déjà un bon niveau de connaissance grammaticale et syntaxique, les travaux pratiques basés sur des enregistrements et des transcriptions des conversations spontanées des natifs pourraient leur permettre de comparer les différentes structures de la langue écrite à celles de la langue parlée ainsi que de s'approprier les propriétés de ces dernières par la traduction intra-linguale d'abord et par la traduction en turc ensuite. La différence de la structuration syntaxique de l'oral implique par ailleurs un certain nombre de paramètres spécifiques à l'oral, notamment l'attitude des interlocuteurs comme l'engagement ou non-engagement, ou bien la prise de position par rapport à ce qui est dit ; contrairement à ce qui se passe lors de l'expression écrite, on note une certaine tendance à se répéter, à recourir plus souvent aux procédés syntaxiques permettant la focalisation et la thématization et à des connecteurs qui obtiennent des valeurs différentes à l'oral. Ce sont donc les raisons pour lesquelles nous avons d'abord été amenés à réaliser des travaux pratiques de traduction en classe puis à intégrer un exercice de traduction dans le travail individuel de recherche et d'analyse des étudiants. L'exemple ci-dessous, extrait du corpus du livre de Blanche-Benveniste, fait partie des documents proposés aux étudiants pour travailler la structuration syntaxique du français parlé :

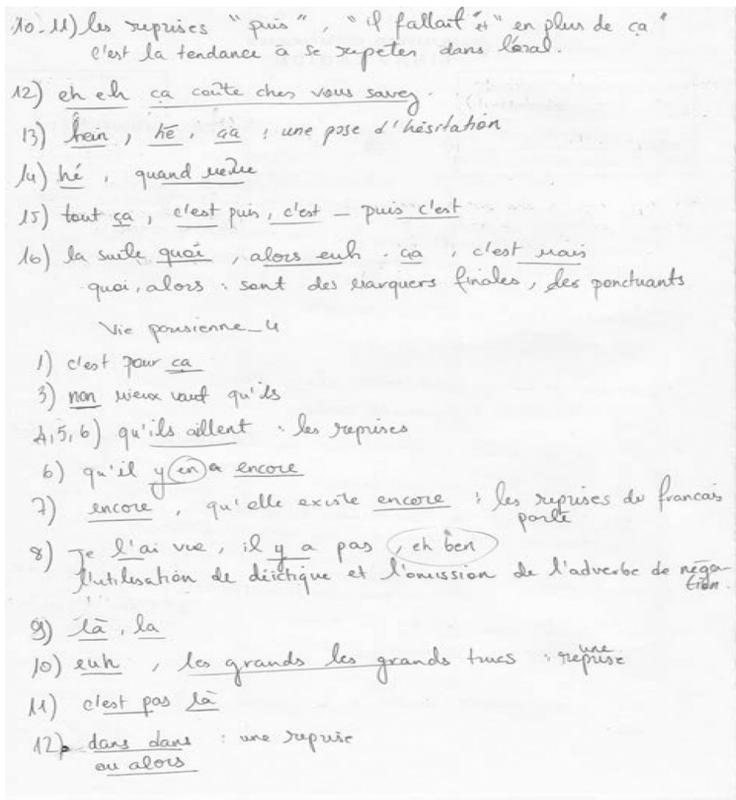
Extrait du corpus étudié avec les étudiants²

« On est maintenant hein c'était pas un orchestre renommé hein, c'était c'était entre les copains - il y avait un batteur il y avait un pianiste - et moi qui - et un accordéon - c'est tout - alors moi j'étais comme batteur - il y avait mon pote qui était accordéoniste - et puis un autre qui était au piano- on (n') était qu'à trois- bon ben- on on faisait aussi des bals des petits bals populaires entre deux parce qu'il fallait quand même avoir un petit peu de sous aussi on (n') était on (n')était pas beaucoup payé dans ce temps-là hein - on était payé à la soirée alors il fallait bien gagner sa vie et puis il fallait bien manger - puis en plus de ça fallait bien boire puis il fallait sortir les petites filles eh eh ça coute cher vous savez - vous coutez cher les filles hein- et, /hé/ que ça soit de mon temps - ça coutait cher hé pareil il faut quand même vous inviter au restaurant et tout ça et après c'est le bal et c'est puis c'est - puis c'est - la suite quoi - alors euh vous savez ça c'est mais c'était la vie parisienne - c'est pour ça que quand même il y en a - à Paris comme des touristes qui viennent à Paris et qu'est-ce qu'ils vont

voir - le Panthéon la Tour Eiffel - non mieux vaut qu'ils aillent voir les bas-fonds de Paris - qu'ils aillent du côté de la République - les Arts-et-Métiers - la Bastille - qu'ils aillent dans les bals musettes - s'il y en a encore j'espère qu'il y en a encore - la rue de Lappe je sais qu'elle existe encore- je l'ai vue à la télévision il y a pas longtemps le Balajo - eh ben - vous / là là/ vous voyez la vie parisienne tandis qu'autrement vous voyez la vie parisienne snobisme euh les grands les grands trucs vous savez c'est pas là qu'on arrive à voir dans dans une grande ville comme ça - la vie parisienne - ou alors allez faire les Catacombes de Paris visitez les catacombes de Paris - c'est très joli aussi - vous avez les Catacombes vous vous croyez euh vous avez les noms de rues comme comme si vous étiez en surface - hein » .

La consigne donnée aux étudiants était d'abord d'observer la transcription de manière générale, d'y repérer des propriétés spécifiques au français parlé comme formules et/ou locutions les plus employés et de les noter ensuite. Il est important de signaler qu'en fonction du niveau de maîtrise de chaque étudiant, ce qui est repéré comme spécificité de l'oral spontané peut varier, comme l'illustrent les deux copies d'étudiants présentées ci-après³ :

- 1) hein, hein, c'était pas (omission de négation)
 - 2) c'était x2 - il y avait x2
 - 3) moi, j'étais (reprise)
 - 4) pote (mot familier)
 - 5) omission de [n'] négation
 - 6) euh de hésitation, bon, ben (gagner du temps)
des bals, des petits bals (répétition)
 - 7) entre deux (familier)
 - 8) sous (familier) [n'] omission
 - 9) ce temps-là, hein, alors
 - 10) puis, puis, ben manger, ben boire (familier)
 - 11) petites filles (familier)
 - 12) eh eh
 - 13) hein, hé
 - 14) hō, pareil
 - 15) puis c'est, puis c'est (répétition)
 - 16) quoi, alors, euh
- On utilise beaucoup de répétition et de reprise par le souci des malentendus. Pour pouvoir s'exprimer



A cette étape du travail, la plupart des étudiants ont remarqué que certains outils syntaxiques comme les marqueurs de discours étaient d'une part assez fréquemment employés et que suivant le contexte d'énonciation, ils n'avaient pas forcément les mêmes valeurs d'emploi à l'oral qu'à l'écrit. La fréquence de reprises pronominales du type, « moi, je... », et celle des énoncés construits avec des présentatifs du genre « c'est..., il y a... » est relativement facile à repérer par les étudiants car ils ont déjà une connaissance de base théorique générale de procédés syntaxiques de mise en relief. Cependant les valeurs énonciatives de ces derniers ne sont pas aussi bien comprises en pratique. Une autre caractéristique de l'oral repérée par la plupart des étudiants est la suppression presque systématique du « ne » de négation et du « il » dans « il faut » et « il y a ». Il est important de repérer ce type de suppression déjà dans les transcriptions car c'est précisément ce qui les aura aidés dans les prochaines étapes du travail pratique pour identifier et comprendre les procédés et les formules syntaxiques tels qu'ils sont employés dans la chaîne parlée à l'écoute des conversations spontanées.

Après le travail de repérage, la deuxième consigne donnée aux étudiants était de faire une sorte de traduction intralinguale qui consistait à réécrire, autrement dit, reformuler, la transcription proposée. C'est à cette étape du travail permettant de confirmer la compréhension de la conversation que chacun d'eux devait découvrir ses éventuelles lacunes relatives à la structuration syntaxique de l'oral. A partir des productions de traduction intra-langue des étudiants, qui ont également permis de mettre en avant les différences de structuration, les statuts et les valeurs des connecteurs et des procédés syntaxiques ont été discutés et comparés. La copie ci-après illustre le travail de réécriture réalisé en classe :

2) réécriture de la conversation selon les règles syntaxique de l'écrit,
On n'était qu'un orchestre entre les copains qui n'était pas renommé.
On n'était que trois, moi qui était comme batteur, mon pote qui était accordéoniste et un autre qui était au piano. On faisait de la musique aux bals populaires pour pouvoir gagner un petit peu en plus car on n'était pas beaucoup payé à cette époque là alors qu'il fallait gagner plus pour pouvoir manger, boire et sortir les filles qui coûte cher comme vous le savez.

Les modifications communément effectuées dans les travaux des étudiants consistaient en l'omission de certains marqueurs de discours comme « *hein, quoi* » et celle de certaines reprises comme dans « *nous, on était...* pas forcément utiles à la construction du sens à l'écrit.

5.3. Travail de traduction en turc (version)

Comme il bien est connu, selon les contextes et les niveaux d'apprentissage, la traduction a toujours été un moyen auquel les enseignants de langue étrangère ont eu et ont encore recours, soit pour faciliter leur propre tâche ou celle des apprenants soit les deux. Malgré cela, il est difficile de dire qu'elle a toujours été intégrée de manière systématique et structurée dans l'enseignement. L'histoire du recours à la traduction dans les méthodes d'apprentissage des langues étrangères, notamment le pour et le contre a été minutieusement discuté par Ladmiral dans son livre *Traduire : Théorèmes pour la traduction* (1994 : 23-42). L'intégration de la traduction dans le cadre d'une méthodologie peut être légitimée à différents

degrés dans l'enseignement des langues étrangères comme par exemple dans la formation de « professeurs de FLE non-natifs » dans la mesure où elle permet une analyse plus approfondie du français parlé aussi bien au niveau prosodique qu'au niveau syntaxique. C'est donc pour cette raison qu'un autre objectif de notre travail mené avec les étudiants est de démontrer que l'intégration de la traduction comme faisant partie d'une méthode peut permettre l'amélioration et le perfectionnement de la compétence orale chez les futurs enseignants non-natifs de FLE.

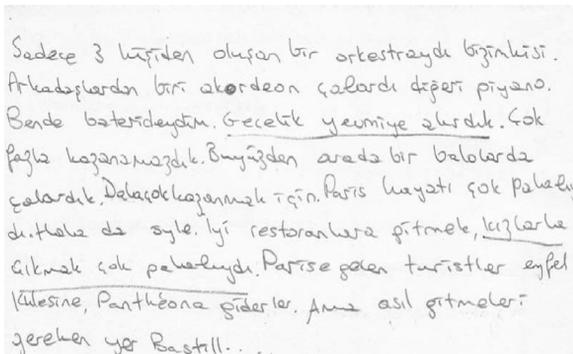
Dans la dernière étape du travail en classe et du travail individuel, les étudiants ont donc été invités à traduire en turc la conversation dont la transcription a déjà été étudiée. Ce qui est important de remarquer que la traduction devait être faite non pas à partir de la conversation reconstruite (intra-linguale) selon les règles syntaxiques de l'écrit, mais selon la construction originale, ce qui supposait également la recherche et la prise en compte des registres de langue avec tout ce que celle-ci impliquait. Pour rendre compte de la spontanéité de la conversation, certains étudiants ont recouru à la construction inversée en turc comme on peut l'observer dans le premier énoncé construit de la première copie présentée ci-dessous :

Fr : « *On est maintenant hein ce n'était pas un orchestre renommé hein, c'était c'était entre les copains...* »

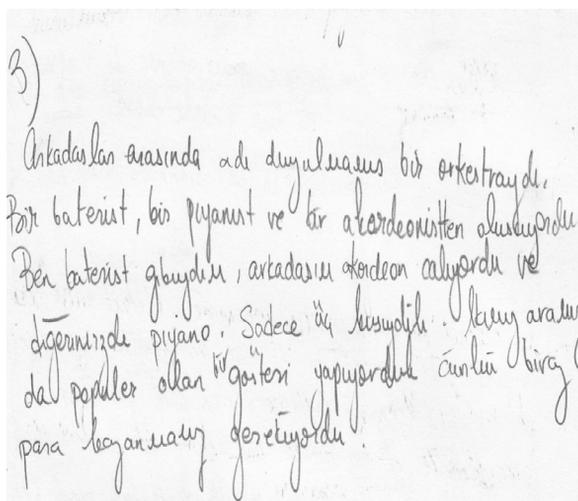
Tr : « Sadece üç kişiden oluşan bir orkestraydı, bizimkisi... »
Seulement trois personne+abl compose un orchestre +imp le nôtre.

La traduction représente une construction inversée typique de l'oral spontané en turc. Si la traduction était faite selon les règles syntaxiques de l'écrit en turc nous aurions les phrases suivantes :

“Orkestramız çok ünlü değildi. Üç kişiden oluşuyordu”.
Orchestre+notre bcp célèbre être+neg trois personne+pl. Etre composé+imp.



Sadece 3 kişiden oluşan bir orkestraydı bizimkisi.
Arkadaşlardan biri akordeon çalardı diğer piyano.
Bende baterideydim. Gecelik yemiyeye şurduk. Çok
fazla kazanıyorduk. Bugünden arada bir balolarda
çalardık. Deliride kazanmak için. Paris hayatı çok pahalıydı.
di. Hala da şöyle. İyi restoranlara gitmek, kızlarla
çıkarak çok pahalıydı. Paris'e giden turistler Eiffel
Kulesine, Pantheon'a giderler. Ama asıl gitmeleri
gereken yer Bastille...



A la fin, les travaux de traduction des étudiants ont été étudiés, analysés et comparés pour mieux rendre compte des valeurs d'emploi de différents types d'agencements des mots syntaxiques en français et en turc. Plusieurs travaux pratiques de ce type ont été réalisés dans le cours intitulé « Syntaxe I » mis en place dans le programme du premier semestre en quatrième année de licence de notre cursus. Au second semestre en cours de « Syntaxe II », les étudiants ont effectué le même travail de manière indépendante et individuelle avec les corpus qu'ils ont constitués eux-mêmes avec des enregistrements audio-visuels qu'ils ont choisis.

6. Travaux pratiques individuels de recherches et d'analyses des étudiants

6.1. Constitution des corpus audio-visuels

Le travail de recherche et d'analyse réalisé dans le cadre de « Syntaxe II » avec les corpus construits et travaillés des étudiants comprenait les étapes suivantes : 1. Sélection de la conversation à enregistrer et à travailler ; 2. Enregistrement (15-20 mn.) et écoute ; 3. Transcription ; 4. Traduction intralinguale 5. Version (traduction en turc) ; 6. Présentation orale du travail réalisé en classe. La durée estimée pour l'ensemble de ce travail étant de 6 à 7 semaines, les étudiants ont consacré une semaine à faire une sélection parmi plusieurs vidéos. Pour nos étudiants qui n'ont pas souvent l'occasion de pratiquer la langue française avec les natifs en dehors de leurs études, cette première étape a été l'occasion de découvrir d'une part plusieurs émissions de télévision françaises, comme des débats télévisés ou des émissions de divertissement diffusés en direct que l'on peut donc considérer comme

spontanées ou quasi-spontanées et, d'autre part de se familiariser davantage avec le français parlé au quotidien⁴. Après avoir choisi la conversation à travailler, ils sont passés à l'étape suivante qui était celle de l'enregistrement et de l'écoute pour pouvoir ensuite en faire la transcription. Pour pouvoir régulièrement écouter en différents milieux (tablette, téléphone mobile) et déchiffrer la chaîne sonore des vidéos enregistrées, les étudiants ont converti celles-ci au format MP3. Considérant que, en fonction du niveau de maîtrise de chacun des étudiants, la durée du travail d'écoute, de compréhension et de transcription de l'enregistrement pouvait varier, nous avons essayé d'optimiser les délais et fixé une date limite pour tout finir en de quatre semaines pendant lesquelles les étudiants ont pu discuter en classe des difficultés qu'ils ont rencontrées à l'écoute leurs enregistrements. C'est ainsi que les passages difficiles à déchiffrer et à comprendre de leurs enregistrements ont été réécoutés et réanalysés en classe.

6.2. Corpus construits par des étudiants

Au total, 24 travaux individuels ont été réalisés. Quatre étudiants n'ont pas participé ou n'ont pas présenté de travail individuel. Les enregistrements des vidéos sélectionnées, de 15 à 20 mn. sont des extraits des émissions et films suivants : - émission de divertissement et de critique présentée par Cyril Hanouna « *Touche pas à mon poste!* » (deux émissions différentes étudiées par deux étudiants) - Emission télévisée présentée par Laurent Ruquier « *On ne demande qu'à en rire* » - mini-série « *Un gars, une fille - déjeuner chez belle maman* » - Emission radiophonique sur l'Europe 1, « *Un matin Benjamin Petrover* » avec pour invités Norman et Cyprien, auteurs de sketches sur le web - émission télévisée présentée par Christophe Souillez, « *C'est dans l'air la délinquance par temps de crise* » - Emission télévisée présentée par Thierry Ardisson « *Tout le monde en parle* » - Interview de Nagui, présentateur de l'émission « *Taratata* » - émission télévisée « *La nuit nous appartient* » (deux émissions travaillées par deux étudiants) - Emission télévisée « *le grand Journal* » avec pour invités Matthieu Chedid, Vanessa Paradis et Gad Elmaleh - Sketch de Jamel Debbouze et Gad Elmaleh « *Au Marrakech du rire* » - émission télévisée « *Ça se dispute* » avec pour invité Eric Zemmour - émission télévisée présentée par Nagui « *Taratata- l'impro avec C2C* » - émission télévisée « *Bienvenue chez Caue*t » - Interview de *Michel Sardou* - Interview de Céline Dion - Jamel Debbouze 100% Debbouze « *la critique de Mehdi* » - Sketch de Florence Foresti « *L'avion Barbie* » - émission télévisée « *On n'est pas couché* » - Sketch de Gad Elmaleh « *le portable* » - émission d'information satyrique « *Les guignols de l'info* » - Le débat politique présidentiel Nicolas Sarkozy- François Hollande - Interview de *Marine Le Pen* par Laurent Delahousse - Sketch de Gad

Elmaleh- « *Sortie de l'école* » - émission télévisée « *Salut les terriens* » présentée par Thierry Ardisson.

6.3. Travaux d'écoute-compréhension et de transcription : difficultés rencontrées

Lors de l'écoute des enregistrements, le débit accéléré et le chevauchement des voix des locuteurs étaient des problèmes majeurs qui rendaient difficiles le repérage des groupes rythmiques qui représentent les unités de sens dans la chaîne parlée. La plupart des étudiants ont exprimé que les exercices de réécoute à plusieurs reprises de certains passages de leurs enregistrements leur ont permis de repérer des unités de sens. Le repérage ne signifie pas toujours systématiquement la compréhension. En revanche, il leur permet de transcrire et de pouvoir se référer pour rechercher des mots ou des expressions qu'ils ne connaissent pas. Des problèmes d'identification peuvent être par ailleurs liés aux difficultés de ne pas pouvoir percevoir la réalisation de certaines règles phonétiques obligatoires ou non-obligatoires comme des liaisons, des enchaînements et la chute des phonèmes en français. C'est ainsi que certains usages des pronoms personnels sujets sont difficiles à repérer comme « *Ch'uis ...* » (je suis), « *chepa* (je ne sais pas), « *t'es ...* » (tu es), « *t'as ...* » (tu as). Dans les passages de certains enregistrements présentés en classe comme parties inaudibles ou incompréhensibles, il y avait des types d'énoncés qui n'étaient pas inaudibles plutôt non perçus ou non repérés : « en plus, toi, *t'as dit ...* », « *t'as galéré avec ton nom...* », « *t'adore la télé ...* », « *t'as fait des bêtises...* », « *t'as fait quoi comme surnom ?* », « *t'es blagueuse...* », « *t'es trop jeune, t'as rien à faire...* ».

L'un des problèmes majeurs rencontrés lors des travaux d'écoute et de compréhension est la distinction des énoncés déclaratifs ou affirmatifs des énoncés interrogatifs et/ou exclamatifs à l'oral. Indépendamment du fait qu'en turc il n'est pas habituel de construire l'interrogation par intonation, il existe deux raisons principales à l'origine de ce problème. Le premier est l'absence de marqueur interrogatif à l'oral (question par intonation) ou la place inhabituelle de celui-ci. Même les plus simples de ces types d'énoncés ne sont pas repérés donc pas compris (*t'as fait quoi ? t'as fait comment ?* etc.). Les exemples suivants tirés des corpus des étudiants représentent des énoncés interrogatifs :

- « Vous parlez persan, vous ? »,
- « Alors vous êtes déjà allé en Iran *hein* ? »
- « C'est le public *hein* qui décide !? »
- « Elle était rock'n roll votre \ votre grand mère *hein* ? »
- « Ah ouais c'est le même système, - *hein* ? - c'est le même système ».
- « C'est arrive *quand* ? », « Il vient d'où, votre accent ? »

Par ailleurs, les marqueurs « *quoi* », « *hein* » définis comme marqueurs de rhème par Morel et Danon-Boileau et qui se trouvent donc en fin d'énoncé, ne sont pas connus par une grande majorité des étudiants. Leur fonction varie : une exclamation de surprise, une interrogation par incompréhension, une demande d'explicitation, ou une ponctuation finale (2008 :100). C'est le type d'intonation qui détermine la fonction et c'est justement pour cette raison que, dans l'enseignement de l'oral, il est non seulement important mais aussi indispensable d'accorder une place à l'enseignement de la prosodie au delà de la phonétique. Pour ce qui concerne l'identification des énoncés interrogatifs, de la même manière que celle du marqueur « *hein* », la valeur de l'usage de « *non* » à la place de *n'est-ce pas* en fin de phrase, rendant l'énoncé interrogatif n'est pas maîtrisée par les étudiants. L'exemple suivant illustre ce type d'énoncés :

- « Vous êtes là pour Tintin de Spielberg, *non* ? »

Pour en revenir à deux types d'emploi de « *quoi* », les étudiants ne sont pas familiers, ni à son statut en fin d'énoncé ni à ses valeurs. De ce fait, il leur est également difficile de distinguer si les énoncés à la fin desquels ils se trouvent sont interrogatifs, exclamatifs ou déclaratifs. A ce niveau-là également, il s'avère que la connaissance et la compétence concernant les spécificités de la structuration intonative sont très importantes.

- « Tu dessines *quoi* ? »,
- « T'avais *quoi* comme surnom ? »,
- « Là, je m'suis dit putain si tout le monde est d'accord i faut qu'on en parle. Il faut que quelqu'un en parle *quoi* ! »
- « On préfère attendre un petit peu *quoi*. »

Il est certain que les étudiants ont des connaissances théoriques générales sur les marqueurs de discours, mais ils ont tout de même besoin de savoir les repérer dans des situations réelles et d'identifier leurs fonctions et leurs valeurs. Cependant l'identification des valeurs de certains marqueurs discursifs, comme « *ben, bon, enfin, tiens, dis donc, déjà, etc.* », qui ont également pour rôle de segmenter et d'organiser en quelque sorte la langue parlée, n'a pas toujours été facile pour les étudiants. Par exemple, l'emploi très fréquent à l'oral du marqueur « *bon* »

en dehors de son statut et de sa fonction grammaticale habituels a été l'une des découvertes pour la plupart des étudiants car ce marqueur, seulement connu comme adverbe ou adjectif a bien d'autres fonctions et de valeurs énonciatives à l'oral. « *Bon* » peut être étiqueté comme adjectif, adverbe selon le contexte, et sa valeur d'adjectif n'est pas toujours justifiée, où il se voit attribuer la valeur « adjectif qualificatif non comparatif (Chanet, 2003). Les exemples suivants tirés des corpus représentent quelques-uns des énoncés dans lesquels les étudiants ont eu des difficultés à identifier le rôle de « *bon* » :

- « Je me disais *bon* si j'arrive à faire rire des gens qui n'attendent rien de moi à 7h du matin je crois que je peux faire ce métier »
- « *Bon* je vais vous laisser tous les deux, vous avez des trucs à vous dire... »
- « On a envie de se marier mais *bon*, on préfère attendre un petit *peu*, *quoi* ! »

Pour les mêmes raisons, l'emploi fréquent de « enfin », qui est aussi une découverte pour les étudiants, n'est pas vraiment maîtrisé bien que celui-ci soit facilement repéré et reconnu à l'écoute des enregistrements et bien transcrits. « *Enfin* » est connu par les étudiants comme équivalent de « *finalement* » mais ses valeurs énonciatives ne sont donc pas connues et, à travers leurs travaux dirigés d'écoute et d'analyse, les étudiants ont pu les découvrir. En voici quelques exemples :

- « *Enfin* Jean, ça va pas, tu sais bien que c'est pas les cheveux de maman ! »
- « Alors Jean le travail, ça marche, - ça va, *enfin* ça va pas trop mal, ça se déroule. »

Un autre marqueur de discours qui, malgré son usage fréquent en français, n'est pas facilement repéré dans la chaîne parlée est « *quand même* ». Ceci est dû à l'absence de connaissance de sa valeur énonciative, certains étudiants l'ayant même transcrit par « *comme même* ».

- « *Quand même* Eric, il a fait un discours qui était pas un discours de gauche e... il était, il avait même, je te parle même pas des mesures je te parle du discours c'est-a dire des mots parce que je pense que c'est important *quand même* au delà de la compassion même ... »
- « T'as *quand même* déjà vendu plus d'un million... »
- « *Enfin*, en tout cas, on n'est pas venu ici pour bien manger hein ? En tout cas, ça serait *quand même*... -bah non maman, moi, je suis venue pour te voir - *bah* moi non plus d'ailleurs pourquoi *chuis* venu moi ? »

Indépendamment des emplois fréquents des expressions figées et des marqueurs de discours, l'utilisation de « oui » et « non » dans un même énoncé a été un autre problème d'interprétation pour les étudiants. En effet, leurs valeurs dans des énoncés comme « *ah oui d'accord mais non !* » ou bien « *oui mais non bon* » que l'on

rencontre assez souvent dans les conversations en français parlé, et qui se trouvent également dans les enregistrements des étudiants, ont été interprétées en fonction du contexte de chacun. Cependant, la compréhension et l'interprétation de ces types d'énoncés dans différents contextes renvoient également à la compétence pragmatique.

6.4. Apport des travaux d'analyse des corpus

En français parlé, la fréquence de l'usage de certains pronoms, notamment celui du pronom « ça » et les différentes fonctions de ceux-ci, ont été une découverte pour les étudiants. Le pronom « ça » peut être rencontré au début et en fin d'énoncé voire entre les différents syntagmes d'un même énoncé. On peut même trouver deux « ça », l'un assumant le rôle de sujet et l'autre celui de complément (*Ça ne va pas avec ça ...*). Les étudiants ne sont pas familiarisés avec l'usage anaphorique ou cataphorique très fréquent dans les structures thématiques comme dans les énoncés ci-dessous de leur corpus :

« Alors Jean le travail, *ça* marche, - *ça* va, *enfin ça* va pas trop mal, *ça* se déroule. »

« Des grosses baignoires et des meufs en maillot de bains dans une grande piscine, est-ce que *ça* ferait un bon thème ?... Le passage à l'heure d'été, est-ce que *ça* ferait un bon thème ? »

« Mais qu'est-ce que vous attendez pour manger ? Vous aimez pas *ça*, la blanquette ? »

« C'est *ça*, le grand succès de cette année, alors on va se faire plein de morceaux vite fait, moi je les connais, j'avais peur qu'ils les connaissent pas. Section d'Assaut... »

« Tu sais quoi ! *Ça* fait sept ans que tu me gonfles, sept ans que toi, je te vois tout le temps, ta salle gueule et ta sale blanquette qui pue la... »

De la même manière, les étudiants ont pu observer la structuration thématique du type thème-sujet disloqué et repris, tout comme avec le pronom *ça* anaphorique ou cataphorique, avant ou après le rhème, à travers les exemples repérés dans leur corpus :

« Ils sont où, *les autres* ? »

« Elle a beaucoup tourné, *celle-là* sur internet »

« Il vient d'où, *votre accent* ? »

Par ailleurs, à l'oral, l'usage du pronom déictique « ça » en combinaison avec le verbe « faire » dans certaines expressions fréquemment employées, comme « *ça fait plaisir...* », « *ça fait longtemps...* », n'est pas suffisamment intégré par les étudiants.

Le travail fondé sur un corpus leur a permis d'apprendre que certaines expressions figées sont plus fréquemment employées que d'autres comme par exemple « *avoir, donner l'impression* » :

« Moi j'aime bien qui sort le premier qui est *genre* tellement bon élève que pendant qu'il marche *t'as l'impression* qu'il fait ses devoirs « là, je suis en train de faire la géo... Il sert la main à son père le gars, ... *t'as l'impression* que c'est lui qui est venu chercher son père... »

« ... parce qu'il y a des combats qui étaient extrêmement importants dans les années 60-70, on *a l'impression* qu'ils sont acquis euh malheureusement ils ne le sont pas ... »

« ... Pour la première fois ... un président de la République *donne l'impression* au fond d'avoir un pédalo qui tourne. »

6.5. Travail de traduction intralinguale

Comme cela a été expliqué auparavant, ce processus de travail suppose en fait la reconstruction ou la reformulation des échanges selon les règles syntaxiques de l'écrit. Il existe deux objectifs essentiels à réaliser ce travail, le premier est la prise de conscience de la différence entre langue écrite et langue parlée et le deuxième, la confirmation de la bonne compréhension des propos. Car il est certain que connaître et reconnaître les différents types de constructions spécifiques à l'oral, notamment celles qui sont thématiques, en théorie (exemples de conversations écrites) est une chose, mais les reconnaître, les repérer enfin comprendre leur valeur énonciative en est une autre. Par ailleurs, les énoncés inachevés et réitérés ou reformulés sous différentes formes syntaxiques, posent également des problèmes de repérage et de compréhension à l'oral. Quelques exemples d'énoncés extraits des corpus et les reformulations proposées par les étudiants :

« *Cet homme, s'il nous regarde je suis certain qu'il doit être triste* »

« *je suis sûr que si cet homme nous regarde il doit être triste* »

« Ah oui, c'est une superbe idée ça, mais bien sûr ouais, une mère et une fille, ça a plein de choses à se dire ».

C'est une idée superbe, mais bien sûr, une mère et une fille ont plein de choses à se dire!

« Mais qu'est-ce que vous attendez pour manger ? Vous n'aimez pas ça, la blanquette ?

Pourquoi attendez-vous ? Est-ce que vous n'aimez pas la blanquette ?

Cette étape du travail a surtout permis aux étudiants d'identifier, de rendre compte des valeurs énonciatives des structures thématiques et de différents registres de langue, comme le registre familier ou populaire.

6.6. Travail de traduction (Version)

L'observation des productions orales et écrites des futurs professeurs de français langue étrangère démontre que certaines difficultés de compréhension et d'expression à l'oral sont souvent dues aux manques de connaissances et de compétences dans l'usage de certains procédés syntaxiques propres de l'oral en français. Sachant que du point de vue de la structuration syntaxique, le turc et le français sont déjà deux langues très différentes, l'apprentissage de la syntaxe de l'oral suppose un travail supplémentaire. De ce fait, le recours à la traduction pourrait *a priori* faciliter la tâche. Dans l'énoncé suivant, très simple, l'ordre des composants est différent de celui de l'écrit, donc non familier pour les étudiants, traduit en turc selon l'ordre syntaxique turc plus employé :

FR : « C'est qui ? » ou « Qui c'est ? »

TR : « Kim o ? ». L'ordre selon la règle syntaxique : « O kim ? »
qui lui/elle lui/elle qui

Les exercices de traduction qui permettent également de faire une étude syntaxique comparée, facilitent la compréhension de différentes structurations syntaxiques. Par exemple, l'exemple ci-dessus, si simple qu'il soit, permet de comprendre le changement de l'ordre des composants avec la prise en compte des règles syntaxiques de l'écrit en turc ; les marqueurs interrogatifs du type *ne* (que/quoi), *nasıl* (comment) *nerede* (où) se trouvent au début de l'énoncé. Mais, à l'oral, en tant que syntagmes autonomes, ils peuvent être utilisés à la fin.

« *Mais attends*, mais oui, j'avais, non, c'est votre album ça, mais *attends* putain ! »

« *Bekle* ama, evet bende vardı, hayır ama bu sizin albümünüz mü? *bekle* ama lanet olsun ! »

La traduction en turc, tout comme la traduction intralinguale, permet de constater que la valeur d'emploi de certains marqueurs de discours fréquemment employés n'est pas suffisamment maîtrisée. Dans l'énoncé précédent, par exemple, la valeur d'emploi de « attends » ne renvoie pas vraiment à l'acte d'attendre mais plutôt à celui d'arrêter ou de s'arrêter. En ce sens, la valeur énonciative, qui est d'exprimer un étonnement ou une demande d'explication à l'oral, correspond alors en turc à celle du verbe « *durmak* » (dur != arrête !) et non pas à celle de « *beklemek* » (= attendre) que les étudiants ont tendance à utiliser par une traduction mot à mot.

Conclusion

Les discussions d'évaluation faites à la fin des exposés oraux des étudiants nous ont permis de considérer qu'avant de démarrer le métier d'enseignant, les travaux pratiques réalisés tout au long de leur dernière année universitaire au sein des cours Syntaxe I-II sont très utiles. Les étudiants ont pu d'abord repérer et situer leur degré de difficultés et leurs lacunes concernant le français parlé au quotidien. Ces difficultés peuvent être regroupées en trois catégories :

Problèmes d'ordre phonétique, prosodique : ne pas pouvoir repérer dans la chaîne parlée les unités de sens qui sont en fait structurées en fonction de l'intonation et qui correspondent aux unités rythmiques. La difficulté de perception des enchaînements et des liaisons constitue également un handicap et, de ce fait, il arrive que même les mots ou les expressions connus des étudiants ne puissent pas être repérés dans la chaîne parlée.

Problèmes d'ordre syntaxique : ne pas pouvoir repérer facilement le début et la fin des énoncés autrement dit les limites des énoncés. La difficulté à repérer les unités de sens est souvent due à l'absence de connaissance des structures thématiques spécifiques à la langue parlée.

Problèmes d'ordre lexical : ne pas pouvoir distinguer les différents registres de langue en français. Les étudiants ne sont pas familiarisés à l'emploi d'un certain vocabulaire et de certaines expressions fréquemment employées à l'oral.

L'identification des lacunes représente le premier pas obligatoire et l'une des tâches les plus importantes pour que chaque étudiant puisse mobiliser ses connaissances et compétences. Les étapes suivantes du travail, comme les exercices d'écoute des conversations à plusieurs reprises, ont permis aux étudiants de développer leur compétence relative à la perception auditive ainsi qu'à celle de la compréhension orale.

Quant aux exercices de traduction, le travail portant sur la traduction intralinguale des conversations spontanées ont permis l'acquisition de nouvelles connaissances liées à la structuration syntaxique de l'oral d'une part et des compétences de compréhension orale d'autre part. Enfin, le travail portant sur la traduction en turc a été à la fois la confirmation de la compréhension des propos et de différences de registres dans les deux langues.

En conclusion, nous sommes convaincus que notre méthode de travaux appliqués qui consiste en six étapes, a été très utile d'une manière générale car elle a permis d'améliorer et de développer les connaissances et les compétences syntaxiques et prosodiques des étudiants. L'analyse approfondie des travaux de traduction qui

nous permettra de voir plus en détails les lacunes feront l'objet de notre prochain projet de travail de recherche.

Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C. 1990. *Le français parlé*. Paris : Edition du CNRS.
- Chanet, C. 2003. « Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé : quelques problèmes de méthodologie », *Recherches sur le français parlé*, 18, Université de Province. [En ligne] : <http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/1672.pdf> [consulté le 02 juillet 2017].
- Demchenko, A. 2008. « Le recours à la traduction par les apprenants adultes d'une langue seconde : Aide ou handicap » Mémoire de Maitrise en Linguistique, Université du Québec, Montréal. [En ligne] : <http://www.archipel.uqam.ca/1349/1/M10227.pdf> [consulté le 02 juillet 2017].
- Kibedi Varga, A. 1997. « Pragmatique de la traduction ». *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, Presses Universitaires de France, n° 97, p. 428-436.
- Ladmiral, J-R. 1994. *Traduire : Théorème pour la traduction*. Editions Gallimard.
- Morel, M.A. Danon -Boileau, L. 1998. *Grammaire de l'Intonation*. Editions Ophrys.
- Nacar-Logie, N. 2000. « Fransızca'da Sözdizimsel Odaklaştırma ve Konulaştırma Türleri, Tonlamaya Yansımaları ve Türkçe'deki Eşdeğerleri », (Focalisation et Thématization en Français et leurs équivalents en turc), XV. Dilbilim Kurultayı, p. 233-239, Yıldız Üniversitesi, İstanbul.
- Nacar-Logie, N. 2013. « Fransızca öğretmen adaylarında sözlü söylem becerilerinin iyileştirilmesi » *Turkish Studies*, Volume 8/10, p. 451-458.
- Valetopoulos, F. 2012. La progression de la compétence grammaticale : l'ordre des constituants de phrase dans un corpus d'apprenants écrit. In : *Les compétences en progression*, Institut d'Etudes Romanes, Université de Varsovie, Université de Poitiers - FoReLL EA 3816 Varsovie.

Notes

1. « Jacobson définit trois types de traduction : la traduction intra lingual, la traduction interlinguale et la traduction intersémiotique. La traduction intralinguale consiste en l'interprétation des signes linguistique au moyen d'autres signes de la même langue. Il s'agit en fait de l'utilisation de synonymes et de paraphrases entre deux usagers de la même langue dans les cas où celui qui parle ou écrit craint d'être mal compris » (Kibedi Varga A.1997 : 428).
2. Blanche-Benveniste C. (1990 : 264).
3. Tous les travaux écrits d'étudiants de cet article sont reproduits avec l'aimable autorisation de leurs auteurs [Note de l'éditeur].
4. Sachant que le coût des séjours linguistiques en France et dans les autres pays francophones est relativement élevé et que par ailleurs le nombre d'étudiants qui peuvent profiter de la mobilité d'étudiant du programme d'échange Erasmus est très limité, nos étudiants n'ont pas beaucoup d'occasions de pratiquer le français parlé au quotidien.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Küçük Prens'in hedef kitlesi: çocuklar mı, yetişkinler mi?

Latif Beyreli

Université de Marmara, Istanbul, Turquie
beyreli@marmara.edu.tr

Duygu Ak-Başoğul

Université d'Istanbul, Istanbul, Turquie
duyguakbasogul@gmail.com

Reçu le 30-06-2017/ Evalué le 30-06-2017/ Accepté le 12-09-2017

L'audience-cible du *Petit Prince* : enfants ou adultes?

Résumé

Cette recherche se propose d'étudier l'audience-cible de l'ouvrage *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry. A partir d'entretiens menés avec des enseignants et des maisons d'édition turcs, ce travail considère cet ouvrage comme l'une des références littéraires les plus célèbres et les plus valorisées en Turquie. En raison de la nature contradictoire des réponses obtenues, le recours à l'analyse critique du discours construite par les tenants de l'école de Vienne (Wodak, de Cillia, Matouschek, Januschiek et Liebhart) ambitionne de mettre en regard l'idéologie de l'auteur et l'audience-cible. En considérant le discours de l'auteur-narrateur, il s'agit de montrer que la narration se construit selon deux points de vue: celui de l'enfant d'une part, celui de l'enfant et de l'enfance toujours présents chez le lecteur adulte de l'autre. Cet article s'attache enfin à montrer l'idéalisation du monde de l'enfant.

Mots-clés: Culture de la lecture, *Le Petit Prince*, audience, analyse critique du discours

Küçük Prens'in hedef kitlesi: çocuklar mı, yetişkinler mi?

Özet

Bu çalışmada Antoine de Saint-Exupéry'nin *Küçük Prens (Le Petit Prince)* adlı öyküsünün hedef kitlesi araştırılmıştır. Türkçe öğretmenleriyle ve yayınevleriyle yapılan görüşmeler sonucunda Türkiye'de en çok önerilen kitap olması nedeniyle *Küçük Prens* üzerinde böyle bir çalışma yapılma gereği duyulmuştur. Söz konusu yapının seslendiği düzey konusunda öğretmen görüşleri alınmış ve bu görüşlerin söylem çözümlemesi yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinin söylem çözümlemesinde, öykünün hedef kitlesi konusunda farklı ve çelişkili sonuçlar ortaya çıkması üzerine, *Küçük Prens* metninin eleştirel söylem çözümlemesi yöntemiyle okunarak hem yazarın dünya görüşüne hem de seslendiği kitleye ulaşmak amaçlanmıştır. Viyana Okulu Temsilcilerinin (Wodak, de Cillia, Matouschek, Januschiek ve

Liebhart) “eleştirel söylem çözümlemesi” yönteminin kullanıldığı araştırmada, yazar-anlatıcının söylemlerinden hareketle kitabın; çocuk yanlısı bir bakış açısıyla yazıldığı, çocuklara ve yetişkinlerin içindeki çocuğa seslenilip çocuğun dünyasının idealize edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: : okuma kültürü, *Küçük Prens (Le Petit Prince)*, okuyucu hedef kitlesi, eleştirel söylem çözümlemesi

The target audience of “*The Little Prince*”: children or adults?

Abstract

In this research, the target audience of Antoine de Saint-Exupéry’s *The Little Prince (Le Petit Prince)* has been investigated. As a result of interviews with Turkish teachers and publishing houses, such a study was required on the Little Prince because it was the most recommended book in Turkey. Teacher’s opinions were obtained about the target audience of the book and their discourses were analyzed. Because of the contradictions and differences in the teachers’ answers about the target audience of the book, critical discourse analysis was aimed to reach both the author’s ideology and the target audience. The based model on critical discourse analysis is Vienna School’s (Wodak, de Cillia, Matouschek, Januschiek ve Liebhart) approach. By looking at the discourse of the author-narrator, it was concluded that this book was written with a pro-child point of view and the children and childhood within the adults was addressed and also the child’s world was idealized.

Keywords: reading culture, *The Little Prince (Le Petit Prince)*, audience, critical discourse analysis

Giriş

Okuma kültürü, “bireyin, bir toplumsal grubun ya da toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir. Bir başka deyişle okuma kültürü, sözü edilen birey, grup ya da topluma ait yaşam biçiminin okuma alanına yansıyan bölümüdür. Kısaca okuma kültürü, okuma eylemine ilişkin bireysel ve toplumsal yaşama biçimidir.” (Yılmaz, 2009: 134). Aynı zamanda okuma kültürü, “birbiryle ilişkili ve birbirini bütünleyen birçok beceriyi içeren bir süreçtir. Bu sürecin ilk basamağı görsel okuryazarlık, ikincisi okuma-yazma becerisi edinme, üçüncüsü de okuma alışkanlığı becerisi kazanmadır. Okuma kültürünün yapılanması ise eleştirel okuma becerisinin edinilmesiyle olanaklıdır.” (Sever, 2013: 10).

2006 ve 2017 Türkçe öğretim programlarına (MEB) bakıldığında özellikle öğrenme alanları/temel dil becerileri altında oluşturulmuş kazanımlar ve temel beceriler ekseninde 1. sınıftan 8. sınıfa kadar yukarıda sözü edilen sürecin ve aşamaların izlendiğini ve dolayısıyla okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirmenin hedeflendiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Buna göre okulöncesi dönemle birlikte

görsel okuryazarlık becerisi edinmeye başlayan çocuk, ilkokul döneminde okuma-yazma öğrenecek ve ilerleyen süreçte okuma alışkanlığını edinecektir. Yine aynı programlarda temel beceriler arasında eleştirel düşünme ve okuma türleri başlığı altında eleştirel/sorgulayıcı okuma gibi unsurların yer alması da okuma kültürünün yapılandırılmasına yöneliktir ki yukarıda da üzerinde durulduğu gibi “okuma kültürü, okuma alışkanlığının üst basamağı olan ‘eleştirel okuma yazma becerisi’ni edinmeyi gerekli kılmaktadır.” (İnce-Samur, 2014: 158). Dolayısıyla program içeriklerinden hareketle okuma kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesinde Türkçe eğitiminin/öğretmenlerinin sorumlu olduğu açıktır.

“Türkçe eğitimi yalnızca dil bilgisi öğretimi olarak görülemeyeceği gibi, yazın eğitimi de yalnızca yazın tarihi öğretimi olarak görülemez. Yani Türkçe eğitiminin sınırları içine dil ile ilgili bütün kuralları öğretmenin dışında, dil ile oluşan her türlü metni okuyup değerlendirebilme, okuma-anlama ve konuşma yeteneğinin geliştirilmesi, yazılı anlatım gibi alanlar da girmektedir.” (Dilidüzgün, 2004: 21). Bu bağlamda, ilk ve orta okullarda, ana dili ve yazın eğitimi sürecinin çocuk ve gençlik yazınına da kapsadığını ve bu ürünleri temel aldığını belirtmek yanlış olmayacaktır.

“Çocuk ve gençlik edebiyatı, çocukların/gençlerin dil ve yaşam evrenlerine uygun biçimde yazılmış, onların duygu ve düşünce dünyalarını, yaşantılarını estetik bir dille zenginleştiren ürünlerdir. Bu ürünlerin başta çocuğa/gençe, insanı ve yaşamı tanıtmak, onlarda okuma alışkanlığı ve kültürünü kazandırmak gibi birçok işlevi vardır.” (Aslan, Karaman-Kepenekci, Karagül ve Doğan-Güldenöğlü, 2016: 2). “Çocuk yazınının en temel işlevi, çocuğun düşsel dünyasında yaşama ve evrene dair gerçeklikleri içselleştirmesini sağlamaktır. Yapıtlarda kullanılan dilsel yapı ve görsel tasarımın çocukların dünyayı anlama ve algılama biçimlerine etkisi yadsınamaz. Bu anlamda, çocuk kitaplarının, bir bütün olarak, çocuğun kitapla etkileşim kurabileceği, onun duygu ve düşünce dünyasında istenilen etkileri uyandırabileceği bir nitelik taşımasına özen gösterilmelidir. Çocuğun okuması için sunulan kitapların hazırlanması ve seçiminden yazarlar kadar, eğitimci ve ebeveynler de sorumludur.” (Genç ve Yalınkılıç, 2011: 100). Çocuk ve gençlerde okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi bilinmektedir. Öğrenciler, okul dışındaki zamanlarının büyük bölümünü evlerinde geçirmektedirler ve okul dışında okumaya ayırdıkları zaman, okuma becerisini geliştirmelerinde önemli bir yere sahiptir. Bu süreçte çocuklar, ebeveynlerini model almakta ve onların eğitim anlayışı ile şekillenerek yetişmektedirler (Topçuoğlu-Ünal ve Yiğit, 2014: 310). Aynı biçimde ana dili eğitimi sürecinin uygulayıcıları olarak Türkçe öğretmenleri de sorumluluk sahibidir ve bu kapsamda, çocukları/gençleri nitelikli çocuk kitapları ile buluşturmakla ve okuma sürecini yönetmekle yükümlüdürler; çünkü “çocuklukta dinleme, okuma, yazma, düşünme ve eleştiri kültürü edinme süreçlerinde en etkili ürünler; dil, edebiyat, sanat ve estetik değeri taşıyan çocuk kitaplarıdır.” (Şirin, 2007a: 30).

Yukarıda sıralanan gerekçeler ve kuramsal çerçevede doğrultusunda, 30 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, okuma kültürü edindirme sürecinde yararlanılan ve/veya okunması önerilen çocuk kitapları sorulmuş ve şu bilgilere ulaşılmıştır:

Kitabın Adı	Yazarı	Türü	f
<i>Küçük Prens</i>	Antoine de Saint-Exupéry	Öykü	15
<i>Sol Ayağım</i>	Christy Brown	Otobiyografik roman	15
<i>Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler</i>	Sait Faik Abasıyanık	Öykü	14
Şeker Portakalı	Vasconcelos	Roman	14
<i>Ömer Seyfettin'in Hikâyeleri</i>	Ömer Seyfettin	Öykü	13
<i>İnsan Ne İle Yaşar</i>	Tolstoy	Roman	11
<i>Sevdalı Bulut</i>	Nazım Hikmet	Masal	10
<i>Ezop Masalları</i>	Ezop (derleyen)	Masal	8
İnci	John Steinbeck	Roman	8
<i>Momo</i>	Michael Ende	Fantastik roman	8
<i>Mutlu Prens</i>	Oscar Wilde	Öykü	8
<i>Dede Korkut Hikâyeleri</i>	Anonim	Destansı öykü	7
<i>Havaya Uçan At</i>	Peyami Safa	Masal	7
<i>La Fontaine'den Seçmeler</i>	La Fontaine	Fabl	7
<i>Robin Hood</i>	Howard Pyle	Roman	7

Tablo 1: Türkçe öğretmenleri tarafından önerilen kitaplar.

Tablo 1'de, devlet okulları ve özel okullarda çalışan Türkçe öğretmenleri tarafından en çok önerilen kitaplar ve önerilme sıklıklarına yer verilmiştir. Görüşüne başvurulmuş 30 Türkçe öğretmeni tarafından en çok önerilen iki kitaptan biri *Küçük Prens* olmuştur.

Araştırmanın bundan sonraki aşamasında aynı öğretmenlerle *Küçük Prens* odaklı görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öykünün hedef kitlesi konusunda öğretmenlerin düşüncelerini öğrenmek amaçlanmıştır.

Öğretmen söylemleri çözümlendiğinde, *Küçük Prens* üzerinde olumlu kimlik algısına sahip bulunduğu bulgulanmıştır; öğretmenlerin *Küçük Prens* ile ilgili çelişkide kaldıkları tek nokta, yapıtın hitap ettiği düzey konusudur. Hedef kitlenin çocuklar mı yoksa yetişkinler mi olduğu konusunda farklı görüşler ileri süren öğretmenlerin kitabı okuttukları sınıflar da farklılık arz etmektedir.

Bu veriler ışığında, *Küçük Prens*'in hedef kitlesinin yazarın ve/veya yazar-anlatıcının söylemlerinden hareketle belirlenmesi, araştırmanın odağına alınmıştır.

Küçük Prens, Antoine de Saint-Exupéry tarafından 1943 yılında yayımlanmış ve Fransızca aslından birçok dile çevrilmiştir. 2015 yılına kadar kitabın yayın hakkı Türkiye'de Mavibulut Yayıncılık'a aitken 2015 yılı itibarıyla telif hakkının kalkması nedeniyle birçok yayınevi tarafından basımı yapılmış ve satış oranlarında artış yaşanmıştır. Can Yayınlarından çıkan *Küçük Prens*'in satışları 2015 yılı içerisinde 450.000'lere ulaşmıştır.¹ Diğer yayınevlerinin satışlarının da yüksek olduğu öngörülebilir. Bu gerekçelerle söz konusu kitabın söylem çözümlemesi yapılırken Mavibulut ve Can Yayınlarının basımları temel alınmıştır. Aynı zamanda Tuti Kitap tarafından yayımlanan *Küçük Prens*'ten de -arkasında uzman bir psikolog tarafından yazılan "Okuma Rehberi" bölümünün bulunması nedeniyle- yararlanılmıştır. Farklı yayınevlerinin basımlarından hareketle yapılan okumalar, çeviri farklılıklarından kaynaklanan aksaklıkların önüne geçmek amacıyla yeğlenmiştir.

Küçük Prens, 2005 yılında MEB tarafından yayımlanan bir genelgeyle okunması önerilen ilköğretim 100 Temel Eser Listesi'nde yer almış fakat aynı yıl bir eğitim sendikasının başvurusu üzerine kitap, söz konusu listeden çıkarılmıştır. Basında yer alan haberlere² göre, Kitapta geçen "Türk diktatörü" ifadesiyle Atatürk'e ve anlatılan olay nedeniyle "kıyafet devrimi"ne eleştiri ve gönderme yapıldığı algısı oluşmuş; bu gerekçeyle de listeden çıkarılması talep edilmiştir. Daha sonraki süreçte MEB tarafından listeye yeniden eklenen yapıt, aynı eğitim sendikasının başvurusu ile tekrar çıkarılmıştır. Her ne kadar *Küçük Prens* 100 Temel Eser Listesi'nde hâlen yer almıyor olsa da araştırmaya katılan 30 Türkçe öğretmeninden 15'inin söz konusu kitaba olumlu yaklaştığı, okunmasını önerdiği ve sınıf içerisinde de kitapla ilgili etkinlikler yaptığı bulgulanmıştır.

Küçük Prens, 27 bölümden meydana gelmektedir. İlk bölümde çocukluğundaki resim çizme deneyiminden ve büyüklerin kendisi üzerindeki etkisinden bahseden pilot, ikinci bölümde geçirdiği kaza sonrasında motorunu tamir ederken *Küçük Prens* ile nasıl karşılaştığını anlatmıştır. 3. bölümde diyaloglar aracılığıyla *Küçük Prens* ve pilot birbirlerini daha iyi tanıma sürecine girerler. 4. bölümde *Küçük Prens*'in gezegeni ve nasıl keşfedildiği üzerine yaşanan olaylar pilot tarafından aktarılmıştır. 5. bölüm söz konusu gezegendeki baobap ağaçlarından, 6. bölüm gün batımından, 7 ve 8. bölüm *Küçük Prens*'in çiçeğinden, aralarındaki ilişkiden söz etmektedir. 9. bölümde *Küçük Prens* çiçeğiyle vedalaşıp gezegeninden ayrılır, başka gezegenleri keşfe çıkar. 10. bölümde ilk keşfettiği gezegende emretmeyi çok seven bir kralla karşılaşır ve aralarında geçen diyalog aktarılır. 11. bölümde ikinci gittiği gezegende kendini beğenmiş bir adamla, sonraki gezegende (12. bölüm) ayaş bir adamla, dördüncü gezegende (13. bölüm) bir işadamlıyla, beşinci gezegende (14. bölüm) bir

fenerciyle, altıncı gezegende (15. bölüm) bir coğrafyacıyla karşılaşır ve bu kişilerle Küçük Prens arasında geçen diyaloglar yansıtılır. 16. bölümde Küçük Prens dünyayla tanışır. 17. bölümde dünyayı keşfetmeye başlar ve insanları aramaya koyulur. Bu yolculukta bir yılanla karşılaşır. 18. Bölümde Küçük Prens çöldedir ve insanları aramaya devam eder. Bu süreçte bir çiçekle karşılaşır ve ona insanların nerede olduğunu sorar. 19. bölümde bu arayış devam etmektedir. 20. bölümde güllere, 21. bölümde ise bir tilkiye rastlar. Evcilleş(tir)me üzerine konuşurlar. 22. bölümde Küçük Prens bir makasçı ile karşılaşırken 23. bölümde bir satıcıya rastlar. 24-27. bölümler arasında uçaktaki arıza giderilmiş ve ayrılma vakti gelmiştir. Bu bölümlerde Küçük Prens ve pilot; dostluktan, sevgiden, emekten, evcilleş(tir)mekten bahsetmiş ve birbirleri için iyi dileklerde bulunarak ayrılmışlardır.

1. Amaç ve Önem

Kuramsal çerçeve çizilirken de belirtildiği üzere bu araştırmada, *Küçük Prens*'in yazarının ve/veya yazar-anlatıcısının söylemleri çözümlenerek hedef kitlesinin çocuklar mı yoksa yetişkinler mi olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır ki bu yönüyle diğer araştırmalardan ayrılmaktadır ve aynı zamanda yapılan çözümlemeler sayesinde Türkçe öğretmenlerine, *Küçük Prens* üzerine yapacakları etkinliklerde yol gösterici olunacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Araştırma, nitel bir çalışmadır ve genelleme amacı güdülmediği, derinlemesine yorumlama hedeflendiği için evren belirlemesine gidilmemiştir. Örneklem olarak Antoine de Saint-Exupéry'nin *Küçük Prens* adlı öyküsü seçilmiştir. Bu seçim yapılırken 30 Türkçe öğretmeniyle³, 2016 yılının Şubat-Nisan aylarında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler temel alınmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde Türkçe öğretmenlerinin okunmasını önerdikleri çocuk kitaplarının listesi oluşturulmuş ve *Küçük Prens*, 15 sıklık sayısı ile ilk sırada yer almıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerden 8'i, devlet okullarındaki öğretmenlerden ise 7'si söz konusu kitabı derslerinde kullandıklarını, üzerinde tartışmalar yaptıklarını ve/veya okunmasını teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir.

Küçük Prens'ten elde edilen söylem verileri Viyana Okulu temsilcileri (Wodak, de Cillia, Matouschek, Januschiek ve Liebhart) tarafından geliştirilen ve nitel araştırma yöntemlerinden biri olan "Eleştirel Söylem Çözümlemesi" (EŞÇ) yoluyla analiz edilmiştir. İçerik, strateji ve dilsel yapılanma (biçimsel, yapısal, sözcüksel) olmak üzere üç aşamaya (Wodak ve diğerleri, 2009) sahip olan "EŞÇ yoluyla, bireyi imgesel evreninden koparıp simgesel düzeni benimsemeye koşullayan güç ilişkileri,

değerler, ideolojiler, kimlik tanımlamaları gibi çeşitli toplumsal olguların dilsel kurgulamalar yoluyla yansımaları ortaya koyma amaçlarıdır.” (Günay, 2013: 79). Dolayısıyla bu yöntem, bağlamı önemser ve her söylemin bir ideolojik boyutunun olduğunu ileri sürer. Benzer olarak yazınsal söylem de “kültür, estetik ve bir açıdan ahlaki ilgilendiren bir türdür. İdeolojinin en kolay ve yaygın biçimde uygulanabildiği alanların başında yazınsal söylemler gelir. Bu nedenle yazın ile ideoloji sıklıkla aynı yerde anılır.” (Uzdu-Yıldız ve Günay, 2011: 163). Yazınsal ürünlerden biri olan *Küçük Prens*'in söylemlerinin eleştirel olarak çözümlenmesi sayesinde aynı zamanda yazarın ideolojisi/dünya görüşü bağlamında bulgular, çıkarımlar ve yorumlamalar yapılacaktır zira “ideolojiler, sosyal kimlik ve grup üyelerinin öz anlayışının bir yüzünü temsil eder.” (Van Dijk, 2006).

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde *Küçük Prens* kitabından yazarın ve/veya yazar/ anlatıcının söylemleri alıntılanmış ve içerik, stratejiler ile dilsel yapılanmaya ilişkin kanaatlere ulaşılmıştır.

Giriş kısmında da belirtildiği gibi, öğretmen söylemlerinde kitabın düzeyi konusunda algı farklılıkları ortaya çıkmış olsa da yazar, yapıtını kime adadığını anlattığı giriş bölümünde bu sorunun yanıtını vermiştir:

“Leon Werth’e

- (1) Bu kitabı bir büyüğe adadığım için çocuklardan özür diliyorum ama önemli bir mazeretim var: Bu adam benim dünyada sahip olduğum en iyi dost.
- (2) Bir mazeretim daha var: Bu adam her şeyi anlayabiliyor, çocuklar için yazılmış kitapları bile.
- (3) Üçüncü mazeretim ise şu: Bu adam şimdi Fransa’da, aç biilaç ve soğukta. Ona çektiklerini unutturacak bir şeylere öyle ihtiyacı var ki...
- (4) Yine de tüm bu mazeretleri yeterli bulmadıysanız ben de bu kitabı, bu adamın bir zamanlarki çocukluğuna adarım.
- (5) Bütün büyükler bir zamanlar çocuktular (Pek azı bunu hatırlayabilse de.).
- (6) O hâlde ithafımı şöyle düzeltiyorum: Küçük bir çocuk olduğu günlerdeki Leon Werth’e (MBY⁴, 2010: 7).”

Yazar, kitabını en iyi dostu olarak gördüğü Leon Werth’e adanmış ve böylece onu farklılaştırmıştır fakat ilk cümlede de görüleceği gibi bu tercihten dolayı “çocuklardan” özür dilemiştir. Yapılan bir hata ya da yanlışlık sonrasında bağışlanma beklentisiyle özür dileme davranışı gerçekleştirildiğine göre yazar, kendini bu seçimde suçlu/hatalı olarak görmekte ve bunu yansıtmaktadır. Ona göre okuyucunun beklentisi yapıtın yetişkin birine değil de çocuğa adanmasıdır ki *Küçük Prens* de bir

çocuktur. İlk cümlesi itibariyle yazar, yapılan bu tercihin gerekçelerini 3. cümleye kadar açıklamıştır. Bu aşamada kişisel amaçlar sıralanmıştır: en iyi dostu olması, her şeyi hatta çocuklar için yazılmış kitapları bile anlayabilmesi, aç ve açıkta olması nedeniyle yaşadığı acıları unutturma isteği. Yani bir bakıma üçüncü mazeret ile yazarın yapmak istediği, olumsuzlukların üzerini örtmek ve dostunu mutlu etmektir. 4. cümle ile, sıralanan gerekçelerin yeterli bulunmaması olasılığına karşılık duruma ilişkin bir çözüm önerisi sunmuş, hatasını telafi etme yoluna gitmiştir. Aslında yazarın gerekçeler sunması nedeniyle bir ikna sürecinde olduğunu söylemek yanlış olmaz çünkü söylemin tamamına bakıldığında özellikle çocuk sözcüğünün sıklıkla yinelenmesi nedeniyle de çocukların ve çocukluğun önemsendiği söylenebilir ki ikinci mazeret cümlesiyle Werth'in çocuklar için yazılmış kitapları bile anlayabildiğinin özellikle belirtilmesi yazarın dostu ve çocuklar/çocukluk arasında bir denge kurma ve özdeşim sağlama isteğindedir. 4. cümlesinde de bu dengeleme ve özdeşim kur(dur)ma isteği açıkça görülebilir ki bulunan çözüm, kitabı en iyi dostunun bir zamanki çocukluğuna adamaktır. 5. cümlede bu önerisini meşrulaştırmak amacıyla geçerli bir sebep aramış ve bulmuştur: Bütün büyükler de bir zamanlar çocuklardı. Parantez içerisinde yer alan "Pek azı bunu hatırlayabilse de..." cümlesiyle büyüklere bir "iğneleme" yapılmıştır. Ona göre büyüklerin çoğu çocuk/çocukluktan bihaberdir. 6. cümlede de bu düşüncesini pekiştirmiş ve sonuca bağlayarak tekrarlamıştır.

Kitapta genel olarak hâkim bakış açılı bir anlatım/anlatıcı baskın olsa da zaman zaman yazarın da, söylemleriyle kendini hissettirdiğini söylemek yanlış olmaz ki yazarın hayatından benzer örneklerin yapıtta yer aldığı görülecektir. Aynı zamanda kitapta yer alan karakterin de yazarın da aynı mesleği (pilotluk) icra ettiği bilinmektedir. Alanyazına bakıldığında kimi araştırmacılar, yazar ile pilot ve Küçük Prens karakterlerinin özdeşleştiğini hatta yazarın, kendisi ve çocukluğu ile monolog kurduğunu ileri sürmüşlerdir (Zeytinoğlu, 1992; Biagioli, 2001; Odağ, 2004; Çelik-Şenyüz, 2006; Jung, 2007; Şirin, 2007a; Ravoux, 2008; Bugan, 2015). Aşağıdaki söylemde de bu durum açıkça görülebilir ve aynı zamanda hitap edilen kitleye ilişkin bir izlenim edinilebilir:

"Mizah yapayım derken bazen azıcık yalan da söylüyor insan. Size fenercilerden bahsederken pek de dürüst davranmadım. Gezegenimiz hakkında onu tanımayanlara yanlış fikir vermiş de olabilirim. İnsanlar dünya üzerinde çok az bir yer kaplarlar. Yeryüzünde yaşayan iki milyar insan, mitinglerdeki gibi ayakta ve biraz sıkışık düzende dursalardı, eni ve boyu otuzar kilometrelik bir meydana sığabilirlerdi. Yani tüm insanlığı, Büyük Okyanus'ta minnacık bir adaya toplayabilirdiniz. (1) *Tabii bunu söylediğinizde büyükler size hiç inanmayacaklardır. Onlar çok daha geniş bir yer kapladıklarını sanırlar. Kendilerini baobaplar kadar önemli bulurlar. (2) Bu yüzden onlara hesabı bir de kendilerinin yapmasını öğütleyin.*

Rakamlara taptıklarından bundan çok hoşlanacaklardır ama (3) *bu onların ev ödevi, siz sakın ola vakit kaybetmeyin. Hiç gereği yok. Zaten bana güvendiğinizde eminim (59).*”

İtalik olarak verilen cümlelerde yazar-anlatıcının, -diğer söylemleriyle de karşılaştırıldığında- siz dili ile hitap ettiği kitlenin çocuklar/küçükler olduğu açıktır.⁵ İlk cümlede “siz” zamirinin kullanımı sayesinde küçüklerin, büyüklerden yazar tarafından ayrıştırıldığı söylenebilir. 2 ve 3. cümlede de “onlar” zamiriyle büyükler olumsuzlanmıştır çünkü onlar küçüklerden farklıdır ve rakamlarla ilgilenir, kendilerini dünyanın merkezinde sanırlar. 3. cümlede de bu olumsuzluk noktasında küçükler, yine “siz” zamiri kullanılarak uyarılmış, aynı zamanda korunmuştur. Bu söylemlerden hareketle “siz-onlar” zamirleri aracılığıyla küçükler yazar tarafından olumlanmış, büyükler ise dışlanmış. Aslında yazarın gözünde olumsuz olarak addedilen bir büyükler grubunun olduğu da söylenebilir. Aşağıda alıntılanmış söylemde bu durum örneklendirilmiştir:

“(…) Sizlere asteroid B612 hakkında bu ayrıntıları anlatmamın ve numarasını filan vermemin nedeni, yine şu büyükler. Büyükler rakamlara bayılırlar. Diyelim yeni arkadaşınızdan söz ettiniz; asla işin özünü merak etmezler. Örneğin, ‘Ses tonu nasıl? Hangi oyunları seviyor? Kelebek koleksiyonu var mı?’ diye sormazlar asla. Onun yerine ‘Kaç yaşında? Kaç kardeşi var? Kaç kilo? Babası kaç para kazanıyor?’ derler. Onu ancak bu şekilde tanıyacaklarını sanırlar. Büyüklere ‘Kırmızı tuğlalı bir ev gördüm. Pencerelerinde sardunyalar, çatısında güvercinler vardı...’ dersiniz eğer, bu evi bir türlü gözlerinin önüne getiremezler. Onlara denilmesi gereken şudur: ‘Milyonluk bir ev gördüm.’ İşte o zaman ‘Ah, ne kadar güzel!’ derler size. Dolayısıyla onlara ‘Küçük Prens diye biri var çünkü o çok sevimli biri, gülüyor, koyun istiyor... (1) *Biri bir koyun istiyorsa bu onun varlığını kanıtlar.*’ diyecek olsanız omuzlarını silkip size çocuk muamelesi yapacaklardır ama ‘Geldiği gezegenin adı B612.’ dersiniz derhal ikna olur ve sizi sorularıyla bunaltmazlar. Büyükler böyledir işte ama onlara kızmamak lazım. (2) Çocuklar, yetişkinlere daima büyük bir hoşgörü göstermeli. (3) *Neyse ki yaşamın anlamını bilen bizler için rakamların hiç önemi yok!* (19-20)”

Yukarıdaki söylemde de büyükler ve çocuklar arasında olumlu ve olumsuz kimlik bakımından belirgin bir ayrıma gidildiği görülecektir. Kahraman anlatıcıya (pilot) göre büyüklerin gözünde de çocuklar ve çocukluk olumlu olarak karşılanmamaktadır. 1. cümlede “Size çocuk muamelesi yapacaklardır.” ifadesiyle bu duruma gönderim yapıldığı açıktır. Aynı zamanda bu cümlede “siz” zamiri ile karşılananların yetişkinler olduğu kanısına da varılabilir ki kendisi de bir yetişkin/büyük olan pilot, 3. cümlede, içerisinde olduğu bir yetişkin grubunu olumlamıştır ve bunu “bizler” zamiriyle farklılaştırmıştır. 2. cümleden bu olumlanan grubun içerisinde çocukların

da olduğu çıkarımına ulaşılabilirken 3. cümle aracılığıyla çocukların yanında bu olumlanan gruba “yaşamın anlamını bilenler”in de eklendiği söylenebilir.

Sayfa 24’te yer alan aşağıdaki söylemde de hem Küçük Prens hem de çocukluk olumlanmıştır ve önemsenmiştir ki onlara faydalı olacak bilgiler verilmiştir. Küçük Prens’in burada kendisini dünyadaki çocuklarla özdeşleştirdiği ve onlara zarar gelmemesi için koruduğu söylenebilir, zira kendisi de bir çocuktur.

“Küçük Prens günün birinde, *bizdeki çocuklar* da iyice bellesinler diye bir resim yapmamı öğütledi. ‘Bir gün yola düşerlerse bu bilgi işlerine yarar.’ dedi bana (24).”

Ardından yazar anlatıcı, Küçük Prens’in bu uyarısından ve önerisinden hareketle resmi çizmiş ve siz dilini kullanarak çocuklara öğüt vermiş ve onları korumayı hedeflemiştir. Burada siz diliyle ulaşılması hedeflenen kitle, çocuklardır; tırnak içerisine alınan öğüt cümlesinde de pilot doğrudan çocuklara seslenmiş ve onları baobaplara dikkat etmeleri konusunda uyarmıştır. Pilotun, bu davranışı Küçük Prens’in etkisinde kalarak gerçekleştirdiği açıktır. Pilot, dünyada yaşamaktadır ve seslendiği çocuklar da dünyada yaşayan çocuklardır. Üstte alıntılanan söylemde altı çizili olarak verilen bizdeki çocuklar ifadesi de söz konusu çıkarımın işaretleyicisidir.

“(1) İşte, Küçük Prens’in tarifleriyle bu gezegenin *resmini yaptım*.

(2) Öğüt verir gibi konuşmaktan hiç hoşlanmam ama şu baobap tehlikesi öyle az biliniyor ve günün birinde bir gezegende kaybolursanız karşılaşacağınız güçlükler öyle büyük ki, bu kez kuralımı bozuyor ve ‘*Çocuklar! Baobaplara dikkat!*’ diyorum (24).”

4. Tartışma ve Sonuç

Çözümlemelerden hareketle yazarın çocukları ve çocukluğu önemseydiği ve farklılaştırdığı sonucuna ulaşılabilir. Kitap ile seslenilen kitle ise çocuklar ve yazarın deyişle büyüklerin içinde gizlenmiş çocukluktur. *Küçük Prens* kitabının içeriğine bakıldığında da “çocuk/çocukluk yanısı” bir bakış açısıyla yazıldığı çıkarımı yapılabilir ve alıntılanan ilk söylemin 5. cümlesinde de görüleceği gibi büyüklerin, çocukluğun farkında olmamalarına eleştiri ve göndermeler vardır; büyükler yaşamın anlamını çocuklar gibi bilmemektedirler. Özellikle büyükler ile küçükler arasındaki çatışmalara sıkça yer verilerek bu durum vurgulanmıştır. Dolayısıyla karakterler ve onların ruh hâlleri, düşünceleri, sorgulamaları, deneyimleri ön plana çıkarılmıştır.

Şirin (2007a: 24-25) de benzer olarak kitabın çocuk-yetişkin oyunu içerisinde geçtiğini vurgulamış ve konuyu çocukluk ve yetişkinlik bakımından tartışmıştır. Açıklamalarının ilk bölümünde yapıtın çocuk için yazılmadığını ileri sürse de

özellikle kitabın yazar tarafından yakın arkadaşı Leon Werth'e adanması ve onun "çocuk kitaplarını bile anlayabileceğini" ileri sürmüş olması tartışmasının yönünü değiştirmiş ve yazarı hakiki çocuk yazarı olarak addetmiştir çünkü ona göre *Küçük Prens* karakteri yazarın çocukluğudur ve çocukları/çocukluğu saflıkla özdeşleştirmiş, çocuk safında durmuştur. Dolayısıyla onlara güvenmekte ve yazarı anlayabileceklerini düşünmektedir. Ayrıca çocuk dilini yalın bir biçimde aktarmış ve çocuk bakış açısını da içtenlikle yansıtabilmiştir. Bu nedenle *Küçük Prens*'i çocuklar okumaktadır. Başka bir eserinde ise Şirin (2007b: 45-46), *Küçük Prens* ve Şeker Portakalı kitaplarını çocuksu edebiyat örnekleri olarak göstermiş ve ilk hedef kitlesi çocuklar olmasa da çocuklar tarafından zevkle okunabileceklerini belirtmiştir.

Ravoux (2008: 13) *Büyükler İçin Bir Çocuk Kitabı* başlığı altında bu konuyu tartışmıştır. Tartışmasının başında *Küçük Prens*'in bir çocuk kitabı olduğunu belirtmiş ve bir ana fikri dayatmayan ve yazılanı en basit şekildeyle resmeden, böylece de şiirsel hayallere fırsat veren çizimlere sahip bir kitap olması nedeniyle onu diğer çocuk kitaplarından ayırmıştır. Ona göre bu kitap; "çocukların, eğer kendini beğenmişliğin gericiliğine, işadamlarının açgözlülüğüne, gücü elinde tutanın büyüklüğüne ve gerçekleri görebildiğine inanan rasyonalistlerin gururuna kendilerini kaptırmadan, sadece kalplerinin saflığıyla olaylara bakmaya devam edebilseler, insanın gerçek saygınlığa ulaşabileceklerini anlatan bir metafordur.". Buna göre Exupéry'nin çocuklara saflıklarını yitirmemeleri gerektiğini ve olumsuzlanan yetişkinler gibi olmamalarını, düşündürerek gösterdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Yani yazar bir bakıma koruma ve uyarma görevi üstlenmiştir. Ravoux, tartışmasının devamında *Küçük Prens*'in aynı zamanda yetişkinler tarafından da çocukluktaki ruh hâllerini ve dünyayı anlayabilmek, hayatın anlamını keşfetmek, paylaşılan bir dünyada yaşama isteği duymak gibi amaçlarla okunabileceğini belirtmiştir. Bu değerlendirmelerle araştırmanın bulgu ve sonuçları örtüşür niteliktedir. Araştırmanın bulgu ve sonuçlarıyla örtüşen bir başka çalışma ise Biagoli'ye (2001) aittir. Ona göre de *Küçük Prens*, çocuklara ve içimizdeki çocuğa/çocukluğa seslenmektedir ve bu iki hedef birbirine bağlı ve birbiriyle ilişkilidir.

Jung (2007: 9-10), kitabın çocuklar için yazıldığını fakat içerisindeki değerlerle ve sıra dışı anlatısıyla bir kılavuz niteliğinde olduğunu ileri sürmüştür. Söz konusu yapıtta da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak özellikle çocuk ve çocukluğun önemsenip vurgulandığı üzerine tespitlerde bulunulmuştur.

Direk (2011: 5-22), 9-18 yaş aralığı için hazırlamış olduğu *Çocuklar İçin Felsefe* adlı programda felsefi açılımları olan metinlerden yararlanarak felsefe eğitimi vermeyi amaçlamıştır. *Küçük Prens* de bu metinlerden birisidir ve yapıttan hareketle hazırlanan etkinlikler aracılığıyla öğretmenler tarafından düşünme eğitimi verilmesine katkı sağlamak istenmiştir. Bu aşamada hedeflenen kitle ise 13-15 yaş grubu çocuklar

olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda *Küçük Prens*, alışılmış kalıpların dışına çıkması bakımından diğer çocuk öykülerinden farklılaştırılmıştır. Dolayısıyla yazar, kitabı çocuk öyküsü olarak kabul etmiş ve *Küçük Prens* üzerinde bir rehber gözetiminde çalışılması, uygulamalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Benzer olarak Karakaya (2006: 16, 22-26) da *Küçük Prens*'i çocuk felsefesi ile ilişkilendirmiştir. Ona göre "*Küçük Prens* çocukların felsefî sorularının somut bir imaja dönüştürülmesi, metafizik varlık sorularıyla ilgili kendi içlerinde kendilerine telkin edecek ve bu evrende yaşamayı içselleştirecek cevapları bulmaları için çok güzel bir kitaptır ve çocuklarla felsefe yaparken en güzel edebî araçtır. Kitapta işlenen felsefî konular da çocuklar için oldukça önemlidir. Büyüklerin niçin farklı düşündüklerini; çocukların önem vermediği konuları büyüklerin niçin bu kadar önemli gördüğünü anlamak açısından da faydalı bir kitaptır.". Ayrıca genel olarak bakıldığında, kitabın, dünyanın yetişkinler tarafından şekillendirilmesine bir tepki olarak yazıldığı ve bu duruma karşı bir değişim başlatmak istendiği, bu değişimin çocuklar ve onların bakış açısı ve/veya dünyası ile gerçekleştirebileceği vurgulanmıştır. Dolayısıyla Exupéry'nin çocuklara ulaşmak istediği açıktır. Drewermann & Neuhaus'a göre (Aktaran Karakaya, 2006: 22-23) de "*Küçük Prens ideal insanlık talebidir.*" *Küçük Prens* çocukların kendisi için ve başkası için tasavvur ettiği ideal insanlığın kurgusal ve hayalî olarak düşünülmesidir. Bu araştırmanın yazarlarının bulgu ve görüşleri de bu yöndedir.

Kararın (2015: 116) psikolojik temelde *Küçük Prens* kitabı ve karakteri aracılığıyla metaforik bir anlatımla çocuk danışanlarla iletişime geçilebileceğini vurgulamıştır. Bu durumun, kitabın anlatım ve gerçeklik bakımından çocuğa göre olmasından kaynaklandığı değerlendirilebilir.

Doğan (2016: 309) da *Küçük Prens*'i dünya çocuk yazınının başta gelen ürünlerinden biri olarak görmüş fakat aynı zamanda erişkinlerin de bu kitabı okuyabileceğini belirtmiştir. Düzey olarak 12 yaş çocuklarının bu kitabı rahatlıkla okuyabileceğini düşünmektedir. Bu bakımdan Direk ile benzer görüşlere sahip olduğu açıktır. Genç ve Yalınkılıç (2011: 108) da benzer olarak *Küçük Prens*'i "çocuğun evrenine girerek büyüklerin dünyalarını açığa vuran bir başyapıt" olarak tanımlamıştır. Bagan (2015: 536) ise kitabın yalnızca çocuklar için yazılmadığını belirtmiş fakat bu çıkarıma herhangi bir dayanak göstermemiştir. Yani hem çocuk hem de yetişkinleri, kitabın hedef kitlesi olarak gördüğü söylenebilir.

Aytekin (2007: 365), eserin ilgi görme oranının yüksek olmasını herkese hitap etme özelliğine dayandırmıştır. Ona göre ilk bakışta *Küçük Prens*, hem karakterinin çocuk olması hem de resimleri nedeniyle çocuklara özgü bir öykü olarak görülebilir fakat aynı zamanda yetişkinlere de hitap eden bir yönü vardır. Yani her iki kesime de seslenmektedir.

Zeytinođlu (1992: 40), arařtırmanın bulgularına paralel olarak *Küçük Prens*'in yazarının çocuklara ve çocukluđunu yitirmemiş olan büyüklere deđer verdiđini ileri sürmüřtür. Bu tespitini ise kitabın Leon Werth'e adanmasına iliřkin söylemlere dayandırmıřtır. Aynı zamanda yapılan somutlařtırmalar yoluyla yazarın, iletilerini çocuklara rahatça iletebildiđini, üstelik soyut kavramlarla düşünme düzeyine geçebilmelerini amaçladıđını belirtmiřtir. Dolayısıyla ona göre de kitabın hedef kitlesi çocuklardır. Çocuklar bu kitabı rahatça ve severek okuyabilirler fakat anlaşılabilirlik konusunda kaygıları bulunmaktadır.

Gerek yazar-anlatıcının alıntılanan söylemlerinin analizinden gerekse tartışma bölümünde anılan çalışmaların yargılarından, *Küçük Prens*'in çocuk yanlısı bir bakış açısıyla yazıldıđı, çocuklara ve yetişkinlerin içindeki çocuđa seslenildiđi ve çocuđun dünyasının idealize edildiđi sonucuna ulařılmıřtır.

Kaynakça

- Aslan, C., Karaman-Kepenekci, Y., Karagül, S. ve Dođan-Güldenöđlu, B. N. 2016. Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barıř Eđitimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Aytekin, H. 2015. "Antoine de Saint-Exupery'nin Küçük Prens'inde Evrensel ve Mitsel Yaklařımlar". Öneri Dergisi, Cilt 7, Sayı 27, s. 365-375.
- Biagioli, N. 2001. "Le dialogue avec l'enfance dans *Le petit prince*. Études littéraires". 33(2), p. 27-42. DOI: 10.7202/501291ar.
<https://www.erudit.org/en/journals/etudlitt/2001-v33-n2-etudlitt2269/501291ar/abstract/22.07.2017>.
- Bugan, F. 2015. Küçük Prens ve Küçük Kara Balık Çerçevesinde Dođudan Batıya Özgürlük Anlayıřı. II. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. İstanbul.
- Çelik-Şenyüz, E. 2006. Antoine de Saint-Exupéry'nin "Küçük Prens" Eserinde Eđitsel Öđeler. (Yayımlanmamıř Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dilidüzgün, S. 2004. İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Direk, N. 2011. *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Dođan, S. 2016. "Küçük Prens Kitabının Yorumbilimsel ve Eđitim Sosyolojisi Açısından Analizi". Turkish Studies, Volume 11/9, s. 305-324.
- Genç, H. N. ve Yalınkılıç, K. 2011. "'Fadıř' ve 'Küçük Prens' Adlı Eserlerin Tasarım ve İçerik Özelliklerinin Eserlerin Eđitsel Yönüne Etkileri". Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 9, s. 99-114.
- Günay, V. D. 2013. *Söylem Çözümlemesi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- İnce-Samur, A. Ö. 2014. "Türkiye'deki ve Dünya'daki Çalışmaların Tanıklığında 'Okuma Kültürü'". Hasan Âli Yücel Eđitim Fakültesi Dergisi, Cilt 11, Sayı 2, s. 157-188.
- Jung, M. 2007. *Saint-Exupery ile Keřif Gezisi Üzerine, İçimizdeki Küçük Prens*. (Çev. Dikmen, Ç. C.). Ankara: Yurt Kitap-Yayın.

- Kararımak, Ö. 2015. "Çocukla Psikolojik Danışmada Metaforik Süreç". Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5 (43), s. 115-127.
- Karakaya, Z. 2006. "Günümüz Çocuk Edebiyatından Seçilmiş Çocuk Felsefesi Örnekleri". Turkish Studies. Volume 1/2, s. 14-36.
- MEB. 2006. *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB. 2017. *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=148>, 20.07.2017.
- Odağ, C. 2004. "Çocukluğumuzun Sesi, İçimizdeki Çocukluğumuz, Çocuk Kendiliğimiz: Küçük Prens". Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, Cilt 11, Sayı 2, s. 82-88.
- Ravoux, J. P. 2008. *Varoluşun Anlamı*. (Çev. Yılmaz, A.). İstanbul: Dharma Yayınları. (Özgün çalışma, 2008).
- Saint-Exupéry, A. de 2010. *Küçük Prens*. (Çev. Ağrıyürüyen, S.). İstanbul: Mavibulut Yayıncılık.
- Saint-Exupéry, A. de 2016. *Küçük Prens*. (Çev. Süreya, C. ve Uyar, T.). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Saint-Exupéry, A. de 2016. *Küçük Prens*. (Çev. Kenan, H.). İstanbul: Tuti Kitap.
- Sever, S. 2013. *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Şirin, M. H. 2007a. *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış -Çocuk Edebiyatı Nedir Ne Değildir?-*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin, M. H. 2007b. *Çocuk Edebiyatı Kültürü - Okuma Alışkanlığı ve Medya Sarmalı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Yiğit, A. 2014. "Çocuklarda Okuma Kültürünün Oluşmasında Ailenin Etkisi". International Journal of Language Academy, 2 (4), s. 308-322.
- Uzdu-Yıldız, F. ve Günay, V. D. 2011. "Yazınsal Söylemin İdeolojik Boyutu". *Synergies Turquie*. Revue du GERFLINT, n°4, p. 153-167. <http://gerflint.fr/Base/Turquie4/yildiz.pdf> 07.03.2017.
- Van Dijk, T. A. 2006. "Politique, Ideologie et Discours". *Semen Dergisi*, No. 21. <https://semen.revues.org/1970>, 18.07.2017.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M. & Liebhart, K. 2009. *The Discursive Construction on National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Yılmaz, B. 2009. *Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü. Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*. Ankara: Eğitim-Sen Yayını, s.133-140.
- Zeytinoğlu, S. 1992. "Küçük Prens Üzerine Bir İnceleme". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 1, s. 39-47.

Notes

1. Can Yayınları ile yapılan telefon görüşmesi ve alınan e-posta ile FOM Kitap Kurucu Müdürü ile yüz yüze yapılan görüşme neticesinde edinilen bilgilerdir.
2. Ayrıntılı bilgi için bk. (Erişim tarihi: 07.03.2017)
https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?id=5057
https://www.turkegitimsen.org.tr/upload_doc/kucuk_prens_cevabi_yazi.pdf
http://www.ankara1.m.tesweb.org/haber_gosterphp?guid=53827e65-5ece-11e1-9b79-000c29085474
<http://www.hurriyet.com.tr/kucuk-prens-teki-turk-diktator-aturk-mu-335589>
<http://www.gazetevatan.com/kucuk-prens-te-aturk-e-hakaret-yok-avrupali-ya-elistiri-var-58476-gundem/>
<http://www.dunyabizim.com/kitap/5496/birinde-lider-birinde-diktator>
<http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/03/100-Temel-Eser.pdf>

<http://ceviribilim.com/?p=127>

3. 30 Türkçe öğretmenin 20'si devlet okullarında, 10'u özel okullarda görev yapmaktadır.
4. Bu söylem Mavibulut Yayıncılık'tan alıntılanmış ve MBY olarak kısaltılarak verilmiştir. İleriki sayfalarda yapılacak alıntılar da Mavibulut Yayıncılık'ın baskısına aittir.
5. Benzer olarak kitabın diğer söylemlerinde de zaman zaman bu hitaba ve yazarın çocuklarla/küçüklerle konuştuğuna şahit olunabilir.

Synergies Turquie
n° 10 / 2017



Printemps Numérique





ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Collaboration numérique et interculturalité en contexte lycéen bilingue turco-finlandais

Bao Ha-Minh

Lycée franco-finlandais d'Helsinki, Finlande
Finlandeb.haminh@gmail.com

Virgile Mangiavillano

Lycée Saint Benoît, Istanbul, Turquie
virgile.mangiavillano@sb.k12.tr

Reçu le 13-05-2017 / Evalué le 30-05-2017 / Accepté le 08-06-2017

Résumé

Le lycée bilingue franco-finlandais d'Helsinki et le lycée bilingue franco-turc Saint Benoît à Istanbul développent depuis l'année scolaire 2015-2016 une coopération pédagogique à distance sur la thématique du conte avec le support des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). A l'issue de deux années de collaboration numérique et forts des résultats d'une enquête réalisée auprès des élèves turcs et finlandais, l'objectif sera d'analyser en quoi un projet collaboratif numérique, ici axé sur le conte, apporte de nouvelles dimensions à l'acquisition de la compétence interculturelle dans un contexte bilingue.

Mots-clés : collaboration, interculturalité, compétence interculturelle, représentation, TICE, asynchrone

Türk ve Finlandiyalı iki dilli liseliler arasında dijital ve kültürler arası iş birliği

Özet

Helsinki'deki frankofon bir Finlandiya lisesi ile İstanbul Saint Benoît Fransız Lisesi 2015-2016 öğretim yılından beri EBİT'in (Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri) desteğiyle masal teması üzerine uzaktan düzenlenen ortak bir proje düzenliyorlar. İki senedir yapılan dijital iş birliği ve türk ve finlandiyalı öğrenciler arasında yapılan bir anket sonucunda ortak dijital bir projenin amacı : iki dilli bir bağlamda kültürler arası yetkinlik kazanılmasına ne gibi yeni boyutlar kazandırabileceğini değerlendirmektir.

Anahtar kelimeler : iş birliği, kültürler arası, kültürler arası yetkinlik, temsil etme, EBİT, eş zamanlı olmayan

Digital collaboration and interculturality within a bilingual Finnish-Turkish context

Abstract

Since the academic year 2015-2016, the bilingual French-Finnish high school of Helsinki and the bilingual French-Turkish high school Saint Benoît in Istanbul have developed educational cooperation about folklore tales with the support of new technologies for education. Further to two years of digital collaboration and based on the results of a survey done with Turkish and Finnish pupils, the purpose is to consider how a collaborative digital project, here focused on folklore tales, can bring new dimensions to the acquisition of intercultural ability within a bilingual context.

Keywords: collaboration, interculturality, intercultural ability, representation, new technologies for education, asynchrony

1. Introduction : contexte et cadre théorique

1.1. Contexte

Le lycée Saint Benoît est une école bilingue franco-turque laïque composé de 900 élèves et de 105 enseignants turcs, français, sénégalais, ivoiriens et irlandais, sous la direction d'un directeur français et d'une directrice adjointe turque. Fort d'une très riche histoire, les premiers écoliers mettent les pieds à cet endroit dans une école rattachée à un monastère bénédictin à la fin du 14^{ème} siècle, avant l'arrivée des Jésuites français en 1607, puis remplacés par les Lazaristes en 1783 qui fondent le lycée actuel Saint Benoît et assurant aujourd'hui sa tutelle.

Les programmes d'enseignements dépendent du Ministère turc de l'éducation, ils sont ainsi conformes à tout autre lycée turc. Le poids du français est cependant très fort, puisque les sciences (mathématiques, chimie, biologie, informatique et physique) sont enseignées en français. Le français langue étrangère est enseigné chaque année du lycée : 10 périodes en première année de lycée, 8 périodes en deuxième, troisième et quatrième année. Une année de classe préparatoire en langue française revêt un caractère obligatoire pour tous les nouveaux élèves intégrant le lycée, ceci sans aucune connaissance de la langue. En prenant le cadre européen commun de référence pour les langues, le département de français se donne l'objectif du niveau A2+ à la fin de la classe préparatoire, le niveau B1 à la fin de la première année de lycée et le niveau B2 à la fin de la troisième année de lycée.

Le lycée franco-finlandais d'Helsinki est une école d'État, qui applique le programme scolaire finlandais, où l'accent est mis sur le bilinguisme, l'esprit d'ouverture, l'esprit de communauté et la communication. Il fête cette année son soixantenaire mais il ne connaît son fonctionnement actuel que depuis 1977, date de la signature d'une convention bilatérale entre la Finlande et la France, cette dernière s'engageant à y envoyer des professeurs natifs détachés, titulaires de l'Éducation nationale, qui occupent actuellement des postes d'experts techniques internationaux. En 2016-2017, l'établissement compte environ 850 élèves et 80 enseignants, dont une vingtaine sont des francophones natifs. L'objectif commun est de donner une culture générale solide et d'assurer un environnement d'apprentissage sûr. La langue et la culture françaises constituent la spécialité de l'école : il s'agit de soutenir le français en Finlande en travaillant en étroite collaboration avec les institutions telles que l'Ambassade de France en Finlande et l'Institut français de Finlande. L'établissement propose un cursus scolaire complet, allant du préscolaire (6 ans) à la terminale (19 ans), année pendant laquelle les élèves se préparent à l'examen du baccalauréat finlandais. Le français est la langue d'enseignement dans presque 100% des cours au préscolaire, 50% au primaire, dans certains cours (français, histoire, mathématiques, physique) au collège et uniquement dans les cours de français au lycée. Les élèves passent le DELF B1 en 7^{ème} (13-14 ans) et le DELF B2 ou le DALF C1 au lycée. En Finlande, le programme de chaque établissement est rédigé par les enseignants à partir du plan national. L'accent est mis sur l'autonomie des apprenants, grâce notamment à de nombreux projets interdisciplinaires et à des échanges internationaux. L'enseignement devient modulaire au lycée : les élèves choisissent des modules thématiques et composent leur propre emploi du temps.

Les deux établissements bénéficient du label "FrancEducation", attribué par les autorités françaises sous le haut patronage de son excellence l'Ambassadeur de France.

1.2. Cadre théorique

Aussi bien à l'intérieur de la classe qu'à l'extérieur, les apprenants seront amenés à rencontrer des personnes issues d'une culture différente et ce type d'expériences peut se révéler une déception traumatisante ou, au contraire, une surprise très agréable. Maddalena De Carlo explique que *les facteurs qui ont mené à [la] planétarisation des relations humaines dépassent largement les capacités de contrôle, non seulement des individus mais aussi des pouvoirs locaux ; l'interculturel se définirait alors comme un choix pragmatique face au multiculturalisme*

qui caractérise les sociétés contemporaines (De Carlo, 1998 : 40) donc elle en conclut que *c'est justement l'impossibilité de maintenir séparés des groupes qui vivent en contact constant qui entraîne la nécessité de construire des modalités de négociation et de médiation des espaces communs.* (De Carlo, 1998 : 40).

Il nous paraît évident que la construction de ces modalités de négociation et de médiation est rendue possible grâce à l'acquisition de la compétence interculturelle. Nous avons donc décidé de nous interroger sur le processus qui permet de maîtriser cette compétence indispensable dans nos écoles et nos sociétés multiculturelles.

D'une part, Geneviève Zarate a démontré que ce que nous considérons comme une réalité culturelle se révèle souvent n'être en fait qu'une représentation de celle-ci. D'une manière générale, chaque représentation est le résultat *d'un travail collectif à travers lequel les agents sociaux construisent leurs modes de reconnaissance* (Zarate, 2004 : 29). La didacticienne propose alors, à travers des activités d'apprentissage, de mettre en relation (Zarate, 2004 : 37) et de confronter les représentations du natif et celles de l'étranger afin de faire émerger plusieurs points de vue, ce qui constituerait l'essence de la découverte interculturelle.

D'autre part, Vincent Louis rappelle que *la véritable approche interculturelle suppose deux mouvements complémentaires* (Louis, 2011 : 97) avant d'explicitier : *Si le premier mouvement est un mouvement à la fois de découverte de la bizarrerie de la culture de l'autre et d'interprétation de cette culture, il doit s'accompagner d'un second, qui lui est complémentaire : une distanciation par rapport à sa culture d'origine. [...] L'incursion dans l'univers imaginaire de l'autre [...] ne laisse donc pas l'individu indemne puisqu'il est condamné à une sorte de réajustement de son propre système de référence* (Louis, 2011 : 100-101), c'est-à-dire que *la démarche interculturelle serait alors, non seulement, un processus de découverte de l'autre [...] et de redécouverte de soi-même, mais également un compromis résultant d'un mouvement dialectique entre l'universel et le singulier* (Louis, 2011 : 102). L'auteur conclut que *l'interculturel [...] est cette dimension supplémentaire de la composante culturelle de la compétence à communiquer qui permet justement de favoriser l'intercompréhension et l'ouverture à l'autre* (Louis, 2011 : 122).

Alors nous pouvons en déduire que le processus d'acquisition de la compétence culturelle commence toujours pour l'apprenant dans une situation de communication, situation que nous avons choisie de transformer en situation de collaboration. France Henri et Karin Lundgren-Cayrol définissent *l'apprentissage collaboratif [comme] une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme*

agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances (Henri, Lundgren, 2001 : 42-43).

Ainsi, en mettant en œuvre un projet en français qui permet à plusieurs groupes d'apprenants de se rencontrer, de communiquer et collaborer à distance grâce à des outils numériques, et ce à partir d'un genre littéraire qui plonge ses racines dans la culture populaire, nous pourrions voir en quoi il apporte de nouvelles dimensions à l'acquisition de la compétence interculturelle dans un contexte bilingue. Il s'agira tout d'abord de présenter le projet collaboratif, puis de montrer comment il est mené en langue française sans avoir la France comme point d'ancrage, ensuite d'analyser les différents types d'échanges entre les élèves et leurs enjeux afin de mieux comprendre comment les TICE ont fonctionné comme un levier d'éclatement de l'espace classe pour l'interculturel.

2. Notre collaboration : de sa naissance à sa réalisation

2.1. Genèse

Depuis le lancement du projet cartable numérique à la rentrée 2014, le lycée Saint Benoît connaît un développement rapide de son dispositif numérique sous la coordination du Comité Développement Recherche Numérique¹ (CDRN). De nombreuses activités collaboratives intégrant le numérique sont menées mais le constat du CDRN était le suivant à la rentrée 2015 : *il s'agit cependant exclusivement de collaboration "internalisée", à savoir limitée au cadre de notre propre établissement, le lycée Saint Benoît. Face à cette collaboration réalisée seulement entre élèves du lycée, un besoin d'externalisation fait peu à peu surface avec le souhait de collaborer avec des élèves d'autres établissements francophones à travers le monde* (Mangiavillano, 2016 : 140).

Par la suite, une recherche de partenariat aboutissait à une prise de contact entre une enseignante à Helsinki et un enseignant à Istanbul, rendue possible suite à une intervention d'un enseignant-chercheur pendant de nombreuses années au service de l'Agence Universitaire de la Francophonie et de l'attachée de coopération pour le français en poste à Helsinki.

2.2. Adaptation des programmes

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, le programme des secondes (9^{ème} dans le système turc) au sein du lycée Saint Benoît relève d'une progression fidèle aux objectifs du cadre européen commun de référence pour les

langues, composée de six séquences, soit trois séquences par semestre, chacune comprenant des objectifs précis en termes communicationnel, méthodologique, écrit, oral, grammatical et lexical.

Le lycée franco-finlandais est doté d'un cadre plus souple avec notamment pendant l'hiver un module 'Francophonie' au sein duquel l'enseignant se retrouve libre d'intégrer les objectifs d'apprentissage et les projets qu'il souhaite. Ainsi, l'enseignante en Finlande décidait de s'adapter aux objectifs du lycée Saint Benoît inscrits dans la séquence sur le conte : raconter un conte, écrire à partir d'un conte merveilleux et du schéma narratif, résumer à partir du schéma narratif, événements et personnages merveilleux, portrait physique et moral, les temps du récit au passé (passé composé et plus-que-parfait), l'adjectif qualificatif (épithète et attribut), les pronoms (personnels, possessifs, indéfinis). Ces objectifs bénéficiaient du support des outils numériques suivants : Moodle, Thinglink, Google Doc, Google Slides, logiciel audio et vidéo.

2.3. Descriptif détaillé du projet

Notre projet collaboratif numérique commencé pendant l'année scolaire 2015-2016 et prolongé en 2016-2017 se décomposait en plusieurs étapes sur une durée de deux mois.

Etape 1 : Rencontre entre élèves turcs, finlandais, chinois et roumains

Les élèves se présentent, détaillent leurs loisirs et décrivent leur lycée sous format vidéo ou bien sous format audio et photo.

Etape 2 : Découverte des personnages de contes turcs et finlandais

Après avoir choisi une photo d'un personnage présent dans le conte de sa propre culture, chaque groupe d'élèves enregistre un fichier sonore contenant la description physique et morale de ce personnage. En quelques lignes, ils présentent également le conte en respectant le schéma narratif.

Etape 3 : Rédaction d'un conte interculturel²

A partir d'un schéma narratif du conte étranger retenu, les élèves écrivent un nouveau conte avec deux personnages, chacun issu d'une culture différente.

Etape 4 : Sur les planches pour la Francophonie

A l'aide de trois comédiens professionnels en résidence artistique au lycée Saint Benoît, des élèves de trois différentes années de lycée s'inspirent des contes interculturels afin de mettre en scène et jouer un spectacle contenant des éléments de ces contes.

De manière asynchrone, les élèves finlandais et turcs ont ainsi travaillé à distance pendant l'année scolaire 2015-2017, rejoints en 2016-2017 par des élèves roumains du lycée A.T. Laurian de Botoșani et des élèves du lycée français de Shanghai. À noter que ces deux établissements étaient présents seulement pour la première étape concernant la rencontre des élèves sur le support Thinglink.

À l'occasion de la troisième édition du Printemps Numérique International qui s'est déroulé à Istanbul le 23 et 24 février 2017, ce projet était présenté par les deux auteurs de cet article lors d'une communication intitulée *Projet conte : collaboration interculturelle asynchrone Helsinki-Istanbul-Shanghai*³.

3. La France, le français et son éloignement

Une fois le projet terminé, une enquête⁴ était soumise aux élèves turcs et finlandais, soit un retour au total de cinquante-huit personnes.

La première rubrique de l'enquête mettait l'accent sur la France et le français, dans le but de mesurer le poids et les représentations de ces derniers au sein d'un projet réalisé dans deux établissements bilingues hors de France. La question introductive de cette rubrique démontrait que 65,6% des élèves considéraient leur motivation pour l'apprentissage du français augmentée suite au projet, moyennement ou beaucoup ; contre 24,1% un peu et 10,3% pas du tout⁵.

3.1. Poids de la représentation du français et de la France

Les deux établissements sont des lycées bilingues, sous tutelle du Ministère de l'éducation local, et relèvent de ce dernier concernant les programmes d'apprentissage. Ce sont également deux établissements ayant reçu le label "FrancEducation", attribué par les autorités françaises, en Finlande et en Turquie.

Dans ce contexte, les résultats de l'enquête montrent qu'une activité pédagogique autour de la langue française demeure intrinsèquement liée à la France. En effet, une majorité d'élèves aurait préféré travailler sur des contes français (37,9%), et surtout une très large majorité aurait préféré travailler avec des élèves français d'un lycée en France (48,3%), en considérant dans ce dernier cas de figure qu'ils auraient développé plus d'échanges avec les élèves (55,2%).

Les résultats de la rubrique suivante, relative à la culture de l'autre, sont particulièrement intéressants de par leur caractère quelque peu contradictoire avec les représentations sur le poids et l'importance du français et de la France. Ainsi, *Les TIC entraînent en effet un phénomène de décentration et de distanciation par*

rapport à Paris et à la France, par rapport à la norme du français qui y est parlé, à la culture qui y est associée (Eid, Fadel, 2013 : 77).

3.2. Décentration et distanciation par rapport à la France

Une distanciation par rapport à la France qui se retrouve dans la rubrique sur les autres cultures de notre questionnaire. Alors que les élèves auraient préféré travailler sur des contes français selon les résultats présentés ci-dessus, à la question 'Avec quel pays auriez-vous préféré travailler sur les contes ?', la France n'est citée que trois fois pour dix-neuf pays mentionnés sur trente-sept choix au total, soit moins que la Finlande, le Canada et au même niveau que la Roumanie. Loin des représentations, les résultats à l'issue du projet soulignent un éloignement et une distanciation par rapport au centre que symbolise la France au niveau des représentations.

De plus, presque tous les élèves ayant participé au projet ont envie de rencontrer les élèves étrangers (63,8%) et une grande majorité a envie de découvrir plus en profondeur la culture étrangère (56,9%) ou bien a envie de voyager dans le pays partenaire (48,3%, contre 12,1% n'ayant pas envie de s'y rendre, pour les 39,7% restants le projet n'a pas eu d'influence sur l'envie des élèves).

La question ouverte 'Avez-vous vécu un petit choc culturel?' donnait seulement trois réponses positives, au sujet des temps de pause dans les établissements scolaires et les temps d'activités journaliers en relation avec une luminosité courte en Finlande ainsi que la relation des Chinois au travail.

Le prolongement des échanges sans aucun cadre pédagogique permettait à un petit groupe d'élèves de développer l'interculturalité hors de la classe sur les réseaux sociaux. *Le recours aux TIC permet de prolonger le travail sur l'interculturel en dehors des heures de classe. Le cours de langue « frontal » n'est plus l'unique zone de contact entre apprenants et la langue-culture ; l'apprentissage peut se poursuivre en tout lieu et à tout moment, avec une connexion Internet* (Eid, Fadel, 2013 : 77).

4. Les échanges entre les élèves

4.1. Entre clichés et chocs culturels

Grâce aux résultats de l'enquête menée auprès des apprenants, nous pouvons faire plusieurs remarques à propos des clichés et des chocs culturels :

- Sur les cinquante-cinq élèves qui se sont exprimés, trente-quatre affirment que le projet n'a pas changé les clichés qu'ils avaient sur les représentants des autres cultures.

- Peu nombreux sont les élèves qui disent avoir subi un choc culturel : seulement trois parmi les vingt-huit qui ont répondu à la question, et ils ont fait des commentaires plutôt surprenants (voir supra). Par ailleurs, dans une vidéo faite par des élèves finlandaises, elles se sont filmées dans le sauna, seulement vêtues d'une serviette de bain. Une telle scène paraît tout à fait naturelle pour des Finlandais, certes... mais aucun élève turc n'a semblé choqué par cet aspect culturel, alors que les enseignants pensaient qu'un tel épisode ne les laisserait pas indifférents.
- À l'issue du projet, quarante-deux élèves (sur cinquante-huit) pensent qu'ils connaissent mieux les contes de leur pays, mais ils ne sont plus que vingt-deux (soit environ un tiers de l'ensemble des élèves interrogés) à assurer que ces activités leur ont fait réfléchir sur leur propre culture.

En résumé, la majorité des apprenants affirment que ce projet n'a pas changé les clichés qu'ils avaient à propos des autres cultures, qu'il n'a pas été l'occasion de chocs culturels importants et enfin que, s'il leur a permis de mieux connaître leurs contes, il n'a toutefois pas été l'occasion pour eux de réfléchir sur leur propre culture en général. Ce constat semble indiquer que, malheureusement, ils n'ont pas vécu d'échange interculturel... ou bien est-ce que les élèves ont donné de telles réponses par peur qu'on ne leur demande d'analyser leurs propres réactions devant la culture d'autrui ? Il s'agirait alors d'un *refus de la complexité, économie d'analyse ou appréhension, un rejet de la culture cible dans l'altérité, à bonne distance de soi, pour s'assurer de ne pas se sentir concerné, de ne pas se remettre en question* (Eid, Fadel, 2013 : 82).

Par ailleurs, dans les commentaires des élèves pour améliorer le projet ressortait également le souhait mentionné cinq fois de réaliser des visioconférences en mode synchrone pendant le cours ou bien en dehors de l'école. Nous avons relevé cinq commentaires qui ont exprimé un besoin de parler plus et communiquer davantage avec les autres élèves.

4.2. De la lettre à l'image interactive

Depuis bien longtemps déjà, la méthode Freinet avait mis l'accent sur l'importance des échanges concrets entre les élèves pour s'affranchir des limites imposées par la classe, par la ville, par le pays. Au lieu de subir ce que Maddalena de Carlo avait nommé « la planétarisation des relations humaines », l'enseignant apprenait à ses élèves à la rechercher pour mieux l'appivoiser, voire d'en profiter pour s'ouvrir vers d'autres cultures, plus ou moins lointaines, plus ou moins exotiques. Cette découverte interculturelle, loin d'être une expérience traumatique, est plutôt

montrée comme une occasion de se réjouir : *on avait des correspondants à l'autre bout de la France, à qui l'on envoyait des lettres et des colis ; le jour où l'on recevait la réponse, le facteur, presque aussi enthousiaste et impatient que nous, suspendait sa tournée pour assister à l'ouverture du paquet* (Fourmès, Dorance, 2009 : 7).

On ne peut que s'accorder sur le fait que la correspondance épistolaire, parfois accompagnée de paquets, ne laisse pas les apprenants indifférents car, avec la lettre ou le petit objet, c'est un morceau d'exotisme qui se matérialise, qui devient réalité. Cette prise de conscience s'accompagne de la possibilité de lier une amitié avec cet être humain dont on vient de faire la connaissance. Au moment où s'épanouit cette relation, les obstacles apparaissent : le délai entre l'envoi de la lettre et la réception de sa réponse, les multiples aléas des services postaux qui peuvent tout simplement égarer la missive... autant d'obstacles qui seront levés lorsqu'on choisit un moyen de correspondance qui soit numérique.

C'est pour toutes ces raisons que nous avons décidé d'utiliser le logiciel Thinglink pour la première étape de notre projet. Sur une image interactive qui montre leur lycée, les élèves déposent des présentations qu'ils ont faites sous format vidéo ou audio et photo. Le contact est tout de suite concret : l'existence du correspondant est vérifiée par une image et par un son, il s'est incarné dans un corps doté de vie.

Le choix de l'image est certainement l'étape la plus importante de cette activité. Pour les apprenants, elle représente leur personnalité, elle symbolise leur essence. Les mots, jadis écrits, désormais dits, sont relégués dans une sphère secondaire. L'image acquiert alors une dimension quasi-iconographique : d'une part, les élèves turcs arborent le nom et le logo de leur lycée sur leurs vêtements ; de l'autre, les élèves finlandais posent à l'extérieur, dans la blancheur ouatée de la neige. Le caractère interactif de l'image joue un rôle important dans le dispositif pédagogique que nous avons mis en place car l'apprenant se rend compte d'une chose : plus que le représentant d'une autre culture, l'élève étranger est surtout un autre être humain, donc ce qui fait de lui mon semblable l'emporte sur ce qui le différencie de moi. Il paraît donc indéniable que l'utilisation de l'image interactive comme moyen de rencontre est un dispositif qui accélère, en quelque sorte, le double mouvement qui caractérise la découverte interculturelle.

Enfin, comme ils avaient le choix du support utilisé pour leur présentation, les élèves finlandais ont tous fait une vidéo alors que la plupart de leurs camarades turcs ont opté pour le format photo et audio. Certains parmi ces derniers, a posteriori, ont exprimé leurs regrets de ne pas avoir choisi la vidéo. Ainsi il semble évident que, dans le cadre de ce projet, nous retrouvons en quelque sorte le double mouvement

de la découverte interculturelle : l'étonnement des apprenants devant l'exotisme -le choc!- laisse vite place à une distanciation qui entraîne un retour critique sur soi-même, c'est-à-dire un besoin de montrer qu'ils sont eux aussi capables de faire le même travail (la vidéo) pour mettre en valeur leur propre culture.

5. Les TIC comme leviers d'éclatement de l'espace classe pour l'interculturel

5.1. La place de plus en plus importante des TIC

Il nous semble essentiel d'affirmer d'emblée que l'utilisation des TIC occupent une place non négligeable dans nos deux établissements. En effet, dans le cas du lycée Saint Benoît, le CDRN¹ définit la politique numérique du lycée à moyen et long terme, avec les missions suivantes :

- préparer et gérer un plan d'actions afin de déployer une stratégie d'innovation pédagogique via notre dispositif numérique ;
- développer et proposer de nouvelles pratiques numériques en classe en collaboration avec l'équipe éducative du lycée (tous les départements) afin d'améliorer les apprentissages et les performances des élèves ;
- centraliser, communiquer, diffuser et répertorier les activités, recherches, remarques, propositions et résultats des enseignants de chaque département.

Dans celui du lycée franco-finlandais d'Helsinki, le nouveau plan d'enseignement national impose une initiation aux TIC et leur intégration dans toutes les activités pédagogiques, dès l'école primaire : *L'utilisation des technologies de l'information et de la communication est une partie intégrale de l'apprentissage, aussi bien pour un élève particulier que pour toute la communauté scolaire. [...] Les élèves s'exercent également à utiliser les TICE dans les échanges internationaux et apprennent à cerner leur importance, leur potentiel et les risques liés à la globalisation*⁶ (Plan d'enseignement du Lycée franco-finlandais d'Helsinki, 2016 : 10). Ensuite l'usage de ces technologies est fortement encouragé tout le long du parcours scolaire des élèves finlandais puisque les épreuves du baccalauréat deviennent numériques. En outre, dès le secondaire, il est recommandé de faire travailler les apprenants avec leurs propres appareils numériques, dont notamment leur téléphone intelligent qu'ils ne quittent plus, même pendant les cours.

Il est indéniable qu'une telle situation, dans les deux établissements, ne peut que se révéler favorable à la mise en œuvre de notre projet.

5.2. De l'échange à la création collaborative avec les TIC

Comme les auteurs le rappellent dans la définition opératoire qu'ils proposent du terme « interculturelité », *une approche interculturelle se caractérise idéalement par un processus en trois étapes : [...] une étape de découverte et de comparaison [...] une étape d'empathie et d'autoréflexion [...] une étape de projet et de créativité* (Eid, Fadel, 2013 : 75). C'est pourquoi il nous a paru important de ne pas négliger cette dernière étape qui permet de développer *de nouveaux cadres de références et de nouvelles perspectives* (Eid, Fadel, 2013 : 76). Nous avons décidé que les apprenants devaient se montrer capables de s'emparer des références culturelles étrangères pour, à leur tour, faire preuve de création.

De la même manière, puisqu'il s'agissait de mettre en œuvre un projet collaboratif, nous avons construit notre séquence pédagogique avec une idée en tête, celle énoncée par France Henri et Karin Lundgren-Cayrol : *l'apprentissage résulte du travail individuel soutenu par des activités de groupe ou d'équipe. L'apprenant partage des ressources avec le groupe et utilise le travail réalisé en groupe pour apprendre* (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001 : 41).

Les outils numériques rendent cette collaboration plus immédiate : l'accès à la culture de l'autre est quasiment instantané. Les distances sont réduites à néant et les murs de la classe se dissolvent pour laisser place à (presque) tous les échanges possibles. Pour mener un tel projet dans des conditions idéales, nous aurions dû faire toutes les activités de manière synchrone avec une connexion stable et ultra-rapide. Les apprenants s'attendaient plus ou moins à bénéficier de telles conditions. Cependant nous n'avons pas remarqué chez les apprenants *une appréhension accrue quant à la prise de risque qu'implique le fait de communiquer dans une langue étrangère* (Eid, Fadel, 2013 : 81) dans la mesure où les camarades qu'ils rencontraient, n'étaient pas des locuteurs natifs.

5.3. Changement du rôle l'enseignant avec les TIC

Ainsi, dans cet échange interculturel, il semblerait que l'élève acquiert plus de connaissances grâce à son correspondant qu'avec son professeur qui ne joue plus le rôle de médiateur ou d'intermédiaire entre les deux cultures. L'utilisation des TIC, en rendant possible le contact direct, opère une transformation de l'enseignant lui-même, ou du moins rend plus prégnante cette métamorphose : *parce qu'il est toujours de quelque part, qu'il est un être forcément culturel, il ne pourra plus prétendre être cet informateur innocent et omniscient qu'un enseignement obsolète de la civilisation fait invariablement de lui* (Louis, 2011 : 102).

Comme nous l'avons cité plus tôt, le formateur voit son rôle se réduire à celui de *facilitateur des apprentissages*, alors que ce sont les élèves étrangers qui deviennent *la source d'information* (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001 : 43).

6. Du cartable numérique au théâtre

Dans le cadre du Festival de la Francophonie, le lycée Saint Benoît accueille chaque année des comédiens professionnels issus de la compagnie Grand Théâtre de Paris. Une résidence théâtrale, animée par des acteurs et un metteur en scène, répondant à des objectifs conformes à ceux traités en classe par les enseignants, à savoir :

- étudier un genre littéraire : le conte merveilleux et ses caractéristiques (schéma narratif, schéma actanciel simplifié, marques de l'oralité...)
- oraliser et théâtraliser des récits écrits narratifs produits par les lycéens.

Élément nouveau en 2017, le point de départ des différents ateliers résidait dans des contes interculturels rédigés lors de l'étape 3 du projet par les élèves turcs de lycée 1. A savoir des productions résultant de la reprise d'un schéma narratif retenu parmi les différents contes présentés par les élèves d'un autre établissement, à partir duquel les élèves écrivent un nouveau conte avec deux personnages, chacun issu d'une culture différente.

Selon Gisèle Pierra *il est important de travailler avec cet objectif international qui fait se rejoindre le théâtre et les langues. C'est ce que Peter Brook appelle la création de nouveaux liens culturels* (Pierra, 2011).

Se référant au processus en trois étapes de l'approche interculturelle présentée dans la quatrième partie selon la terminologie de Cynthia Eid et Fady Fadel, la première étape de découverte et de comparaison permet ici aux élèves de démarrer à partir d'un texte correspondant à un conte interculturel. Les nombreux textes lus lors des ateliers avec les comédiens professionnels donnent lieu à des activités de mise en voix, *il s'agit en fait de déconstruire le texte par sa fragmentation polyphonique afin de mieux le reconstruire coopérativement - selon l'inspiration de la pédagogie coopérative de Célestin Freinet - avec une créativité qui fait le charme et la difficulté imposée de cette mise en voix de plus en plus intersubjective* (Pierra, 2011 : 109). Ainsi un texte reconstruit émerge et le personnage de conte se retrouve *morcelé aux facettes multiples puisqu'incarné par des voix et des corps différents se mouvant imaginativement dans l'espace* (Pierra, 2011 : 109). De cette manière le personnage turc Kelolan vit un grand amour caché dans la plus grande simplicité avec la jeune Finlandaise Maria, idylle menacée par son rival finlandais Timo jouissant d'une grande influence financière et relationnelle.

La deuxième étape d'empathie et d'autoréflexion se caractérise ici par un travail sur le corps, les gestes et les émotions ainsi qu'une forme de déconditionnement culturel, dont le but est de lutter contre le stéréotype culturel par le biais d'exercices d'improvisation cadrés et auto réflexifs.

La troisième étape de projet et de créativité ouvre la voie à un ancrage dans le réel avec la réalisation d'un spectacle basé sur les créations des élèves et supervisé par des comédiens professionnels venus de France à cette occasion.

Enfin, il convient de souligner que cette approche « *ne représente en rien le théâtre dit français. Elle s'appuie sur des fondamentaux de la théâtralité que chacun peut tout simplement redécouvrir par l'expérience des actions physiques et des textes au sein de l'atelier et constater son implication dans la langue et dans la culture nouvelles à partir de là sans aucun a priori* (Pierra, 2011 : 111) ».

Conclusion : importance des *passeurs culturels*

Dès le départ, nous avons placé notre projet collaboratif sous le signe de l'interculturalité : il s'agissait tout simplement de permettre à des élèves appartenant à différentes cultures de se rencontrer et de dialoguer en français grâce à une pléiade d'outils numériques. Puis, pendant sa mise en œuvre, nous nous sommes rendu compte que rien n'était simple : ce projet, qui semblait si bien correspondre aux nécessités d'un programme scolaire, nous offrait l'opportunité de repérer et d'analyser les nouvelles dimensions qu'il apportait à l'acquisition de la compétence interculturelle.

D'un côté, les élèves ont pu faire la connaissance de nouveaux camarades, de découvrir l'univers des contes, de travailler en collaboration et de devenir à leur tour des créateurs d'une œuvre interculturelle.

De l'autre, il nous a amenés à nous interroger sur le rôle que jouait l'enseignant dans un tel dispositif : nous avons reconnu le concept de « *passeurs culturels* » développé par Jean-Michel Zakhartchouk dans ses divers travaux. Ce dernier dresse la liste des compétences sans l'acquisition desquelles il n'y aurait *pas de transmission culturelle* (Zakhartchouk, 2005 : 4) et elle correspond aux étapes de notre scénario pédagogique. Il insiste sur le fait qu'être passeur culturel, c'est *transmettre une culture mais aussi aider à construire son rapport personnel à la culture* (Zakhartchouk, 2005 : 4-5). En effet, les résultats de l'enquête semblent confirmer cette idée : 69 % des élèves pensent que le professeur les a aidés à mieux comprendre une autre culture alors que 36,2% d'entre eux affirment que ce dernier a fait le même travail que d'habitude, c'est-à-dire en transmettant ses connaissances en frontal.

Par ailleurs, il serait difficile de nier la place de plus en plus importante que prend la compétence interculturelle dans les curriculums scolaires des pays de l'OCDE, dans la mesure où elle fait partie de la « *compétence globale* » qui

sera évaluée dans les prochains tests PISA en 2018 : la « *compétence globale* » *intègre l'acquisition d'une connaissance approfondie et d'une compréhension des enjeux planétaires et interculturels*⁷. En Finlande, dans les universités, les futurs enseignants sont déjà formés à transmettre cette compétence pendant leur année d'études pédagogiques.

À l'instar de Jean-Michel Zakhartchouk, nous restons persuadés que *la tâche [du passeur culturel se révélera toujours] passionnante, voire exaltante* (Zakhartchouk, 2005 : 7) car, en définitive, même si le professeur pointe du doigt les étoiles dans le ciel des idées et invite ses élèves à les admirer, ce sont les apprenants qui dessinent les liens pour former les constellations de leur propre culture personnelle.

Bibliographie

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre Européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris : CLE International.

Eid, C., Fadel, F. 2013. *Les interculturalités. Etat des lieux et perspectives, théories et pratiques*. Bruxelles : EME.

Fournès, G., Dorance, S. 2009. *La danseuse sur un fil : une vie d'école Freinet*. Paris : École vivante.

Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. 2001. *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Louis, V. 2011. *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Bruxelles : EME.

Mangiavillano, V. 2016. « La pédagogie de projet et les TICE au service de l'interdisciplinarité au sein du Lycée Français Saint Benoît ». *Synergies Turquie*, n°9, p. 129-145. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Turquie9/mangiavillano.pdf> [consulté le 07 mai 2017].

Pierra, G. 2011. « Pratique théâtrale en F.L.E. : spécificités d'une recherche action en didactique ». *Synergies Chine*, n° 6, p. 105-114. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine6/pierra.pdf> [consulté le 07 mai 2017].

Plan d'enseignement du Lycée franco-finlandais d'Helsinki, 2016 [En ligne] : http://hrsk.fi/fileadmin/tiedostot/OPS2016_perusopetus/La_transition_entre_cycles_de_L_enseignement_fondamental_et_les_competences_transversales OPS2016.pdf [consulté le 7 mai 2017]

Schleicher, A. 2016. *Global Competency for an Inclusive World*. Suisse : ODCE.

Zakhartchouk, J. 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF éditeur.

Zakhartchouk, J. 2005. *L'enseignant, un passeur culturel* [En ligne]. https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Actes/Bordeaux_2005/zakhartchouk.pdf. [consulté le 6 mai 2017].

Zarate, G. 2004. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier Scolaire.

Notes

1. Le Comité Développement Recherche Numérique (CDRN) au lycée Saint Benoît, une politique éducative numérique : <http://www.sb.k12.tr/lycee-francais-saint-benoit-d-istanbul/enseignement/education-numerique/article/comite-de-developpement-et-de-recherche-numerique>
2. Les productions écrites des contes interculturels sont consultables sur le blog Saint Benoît Dijital : <http://sbenoitdijital.com/?p=946&lang=fr>
3. Le programme de la troisième édition du *Printemps Numérique International* au lycée Saint Benoît : <http://www.sb.k12.tr/lycee-francais-saint-benoit-d-istanbul/enseignement/education-numerique/article/printemps-numerique-international-troisieme-edition>
4. L'enquête soumise aux élèves turcs et finlandais : <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSft04T640kAcD5a1wNy799O88poixQrH8D2r5LLuecNNFtzQ/viewform>
5. Les résultats de l'enquête : https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VALuuLPdB68AWqPOZSV5m8yTyd4CASCnT_Tlvs6Jx7o/edit#gid=1380874765
6. En parlant de "communauté scolaire", les auteurs du plan d'enseignement du lycée franco-finlandais d'Helsinki insistent sur le fait que tous les enseignants et le personnel non enseignant doivent eux aussi se former aux TIC.
7. En langue originale anglaise: *Global Competence includes the acquisition of in-depth knowledge and understanding of global and intercultural issues.*



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Construire un projet pédagogique « discipline non linguistique » interdisciplinaire : application des contenus disciplinaires tout en respectant les compétences linguistiques des élèves

Natali Aşık-Tömsü

Lycée Saint Benoît, Istanbul, Turquie
natali.asik@sb.k12.tr

Frédérique Castelot-Özdemir

Lycée Saint Benoît, Istanbul, Turquie
frederique.castelot@sb.k12.tr

Reçu le 15-05-2017 / Evalué le 22-05-2017 / Accepté le 22-05-2017

Résumé

Dans cet article il s'agit de présenter la démarche d'un projet scientifique co-réalisé avec les professeurs de chimie, de biologie et de physique afin de renforcer les apprentissages et de favoriser les transferts de compétences. Les enseignants DNL des matières scientifiques du Lycée Saint Benoît d'Istanbul ont choisi des activités et des outils correspondant à la progression et aux objectifs des programmes d'enseignements scientifiques, selon les directives du Ministère de l'éducation nationale turque. De surcroît, en tant qu'enseignant DNL, il est impératif de prendre en considération le niveau de compétences linguistiques des élèves, ce qui permet une sélection plus pertinente et adaptée des éléments pédagogiques constituant le projet. Par ailleurs, le développement des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) a facilité la conception d'un projet plus innovant, plus concret qui assure un apprentissage motivant et efficace.

Mots-clés : collaboration, projet pédagogique, transfert des compétences, interdisciplinarité, contenus disciplinaires, compétences discursives, DNL, autonomie

Öğrencilerin dil yetenekleri doğrultusunda, ders içeriklerini deneyselleştiren, yabancı dille eğitim yapan disiplinlerarası arası pedagojik bir proje oluşturmak

Özet

Bu makale, Kimya, Biyoloji ve Fizik öğretmenleri ile ortaklaşa gerçekleştirilen ve öğrenmeyi destekleyen, öğrencilerin kazanılmış bilgilerini kullanmalarını sağlayan bilimsel bir projenin etaplarını anlatır. Saint Benoît Lisesinin yabancı dille eğitim yapan fen öğretmenleri, bu projedeki aktiviteleri ve araçları Türk Millî Eğitim Bakanlığı müfredatı dahilindeki kazanımlar doğrultusunda seçmiştir. Yabancı dille eğitim yapan öğretmenler olarak pedagojik aktivitelerin seçimi aşamasında öğrencilerin dil seviyelerine ve becerilerine uygun aktivite seçilmeye dikkat edilmiştir. Ayrıca, gelişen eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (EBİT) desteğiyle proje daha yenilikçi ve daha somut hale gelmiş, öğrenme süreci daha yararlı ve motive edici bir hal almıştır.

Anahtar kelimeler: İş birliği, pedagojik proje, bilgilerin aktarımı, disiplinler arası, ders içeriği, dil bilgisi, yabancı dille eğitim yapan disiplinler, otonomi

Construct an interdisciplinary NDL pedagogical project, application of the disciplinary contents while respecting the linguistic abilities of the students

Abstract

This study is to present the approach of a scientific project co-produced with chemistry, biology and physics professors in order to reinforce learning and transfer skills. The NLD science teachers of Saint Benoît French High School in Istanbul have chosen activities and tools corresponding to the progress and objectives of the scientific curricula, according to the directives of the Turkish Ministry of Education. In addition, as a NLD teacher, it is imperative to take into account the level of language skills of the students, which allows a more relevant and adapted selection of the pedagogical elements constituting the project. In addition, the development of information and communication technologies for teaching (ICT) has facilitated the design of a more innovative, more concrete project that ensures motivating and effective learning.

Keywords: collaboration, pedagogic project, transfer of skills, interdisciplinary, subject content, oral competence, non linguistic discipline, autonomy

Introduction : Choix du thème du projet interdisciplinaire¹

L'idée d'un projet interdisciplinaire² a émergé à l'initiative de plusieurs professeurs de matières scientifiques, qui souhaitaient développer le travail d'équipe et mettre à profit les compétences de chacun autour d'un projet commun. Ce projet interdisciplinaire a nécessité des concertations, des réflexions sur l'organisation. Le but visant à mettre en évidence une cohérence entre le projet éducatif (les souhaits, les objectifs), le projet pédagogique (les orientations pédagogiques, les choix méthodologiques) et les compétences linguistiques des élèves de niveau B1³. Le thème devait être ludique et abordable pour les élèves tout en correspondant à des domaines scientifiques de société et de culture générale⁴. Le projet choisi est une enquête criminalistique, pour laquelle les élèves prennent le rôle d'enquêteur, avec pour mission un meurtre à élucider.

Le projet éducatif doit mettre les élèves dans un contexte favorisant leur autonomie, leur esprit d'équipe, leur capacité à communiquer entre eux, à se motiver, à concentrer leurs énergies vers un but commun, et à trouver une dynamique efficace malgré leur manque d'habitude à travailler ensemble.

Le projet pédagogique doit favoriser l'immersion des élèves dans un environnement scientifique d'investigation, adapté au niveau linguistique des élèves et à la progression pédagogique.

Une démarche scientifique rigoureuse est suivie par les élèves :

- l'observation d'un phénomène, "une victime de meurtre".
- la problématique pour expliquer la situation initiale, " Qui a tué la victime ?".
- l'hypothèse à vérifier, " La victime a-t-elle été tuée par des employés du Pera Palas".
- les expériences réalisées pour vérifier cette hypothèse :

en chimie, avec l'étude des vêtements de la victime,

en physique, avec l'analyse d'un indice trouvé sur le lieu du crime,

en mathématique, pour trouver l'heure du crime,

en biologie, pour l'analyse des groupes sanguins et des pollens retrouvés sur la victime.

- l'analyse des résultats obtenus permet d'éliminer progressivement les suspects.
- la conclusion répond au problème posé et valide l'hypothèse " c'est un employé du Pera Palas qui a assassiné la victime".

Nous présentons dans une première partie, la démarche scientifique mise au point par les enseignants des différentes disciplines non linguistiques (DNL), puis dans une seconde partie, les modifications apportées au projet à partir de constats faits la première année, car c'est la deuxième année que ce projet est proposé aux élèves. Dans la troisième partie, nous dressons un bilan objectif et développons les évolutions envisageables pour l'année prochaine.

1. Présentation du projet : La démarche scientifique

L'objectif de ce projet est de susciter chez les élèves du plaisir grâce à la découverte, à la réalisation et à l'aboutissement et également grâce au constat de leur capacité à chercher, à trouver des solutions et à réussir cette enquête. En partant du postulat que, c'est à partir de situations proches de la vie quotidienne que les élèves pourront le mieux utiliser les connaissances scientifiques acquises dans les différentes disciplines.

Cette enquête criminalistique est une fiction, qui se déroule à Istanbul dans l'hôtel Pera Palas. Les élèves endossent le rôle d'enquêteur et doivent rechercher un coupable parmi une liste de suspects.

Le jeu est composé de sept énigmes qu'ils doivent résoudre étape par étape et dure 1h15.

Ce projet est destiné aux élèves de onzième scientifique, correspondant à l'avant dernière année de lycée section scientifique.

Sept élèves de chaque classe ont été choisis et ont formé 4 groupes pour concourir à la résolution de cette enquête criminalistique.

Avant de commencer le jeu, les élèves ont reçu des sacs à dos équipés d'un tableau d'indices, les photos des lieux possibles du crime et un kit d'expérimentation avec des produits chimiques.

Au début de l'aventure, les élèves ont dû télécharger l'application Guidigo⁵ sur leur téléphone⁶, pour avoir accès à toutes les informations utiles à leur progression.

Dans cette application, l'enquête est représentée entièrement sur une carte⁷, ils doivent se déplacer physiquement vers les lieux des énigmes suivantes, montrés sur la carte.

L'histoire commence par la réception d'un message. Une personne informe les élèves enquêteurs qu'un meurtre vient d'être commis. Ils doivent suivre alors les étapes dans l'ordre pour progresser dans leur enquête et éliminer les suspects.

Enigme 1 : Réception d'un tableau d'indices à compléter

Les élèves écoutent l'enregistrement des témoignages des suspects et complètent le tableau.

Objectifs linguistiques : Compréhension orale et écrite de la vie quotidienne, selon les descripteurs de compétences :

- comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé,
- comprendre les textes rédigés essentiellement dans un langage courant.

Stratégie élaborée par les enseignants : Réalisation d'un tableau récapitulatif permettant la visualisation de l'ensemble des pistes d'investigation (lieux, suspects...).

Outils TICE utilisés : Guidigo.

Tableau des indices

Salles du Péra Palas où travaillent les suspects.	SPA et Hamam	Bar Ernest Hemingway	Hall d'entrée	Chambre d'Agatha Christie	Restaurant
liste des suspects	-Caitlin Todd -Dana Scully -John Watson	- - - Catherine Willows	-L. J Gibbs - Gil Grissom -Sarah Sidle	-Fox Mulder -Abigail Sciuto -Julie Finlay	-Greg Sanders -Owen Granger -Marty Deeks
Heures de travail des suspects	9-18 h	15-24 h		9-18 h	
rôle des suspects	nettoyage des faiences et remplacement des pierres.		Nettoyage des vitres, des marbres	nettoyage et réparation de la machine à écrire d'Agatha Christie	
formule de la solution inconnue	Chlorure de Cuivre II	Chlorure de Cuivre II	chlorure de fer III	Sulfate de fer II	Chlorure de Cuivre II
Masse volumique de l'objet trouvé	7,2 g/ml	7,2 g/ml	11,3 g/ml	11,3 g/ml	8,9 g/ml

Quand ils ont réussi à compléter le tableau, ils se dirigent vers le lieu de la deuxième énigme.

Enigme 2 : Détermination du produit chimique présent sur les vêtements de la victime

On leur a distribué un kit d'expérimentation, dans lequel se trouvent les réactifs qu'ils vont utiliser. Avec l'application Guidigo, ils lisent le protocole et écoutent l'enregistrement expliquant la démarche.

Objectifs linguistiques : Utilisation de la compréhension écrite et orale, selon les descripteurs de compétences :

- comprendre ce qui est dit pour réaliser une tâche en situation réelle ou simulée.
- comprendre un message écrit : instructions et consignes.
- comprendre un enchaînement de faits.
- localiser des informations recherchées ou pertinentes pour réaliser une expérience.

Objectifs scientifiques : Savoir effectuer une réaction de précipitation et être en mesure d'interpréter les résultats obtenus.

Stratégie élaborée par l'enseignant de chimie : A partir d'un matériel approprié, les élèves doivent expérimenter plusieurs réactifs sur la solution extraite du vêtement afin d'obtenir des précipités.

Cette expérience est une application directe des connaissances acquises dans le chapitre “ Solutions Aqueuses” au cours de l’année scolaire.

Outils TICE utilisé : Guidigo.

Quand ils trouvent la formule chimique du précipité, ils peuvent éliminer 2 lieux du Péras Palas et réduire la liste de suspects.

Enigme 3: Détermination de la nature d’un objet trouvé sur le lieu du crime

Ils se déplacent vers le laboratoire de physique pour déterminer la nature d’un objet trouvé sur le lieu du crime. Ils calculent la masse volumique d’un solide en utilisant leurs connaissances en physique.

En regardant une vidéo avec Guidigo, ils ont accès au protocole de l’expérience à réaliser et par la suite ils comparent la masse volumique trouvée avec une liste de matériaux donnée.

Objectifs linguistiques : Utilisation de la compréhension écrite et orale, selon les descripteurs de compétences mentionnés ci-dessus :

- comprendre ce qui est dit pour réaliser une tâche en situation réelle ou simulée,
- comprendre un message écrit : instructions et consignes,
- comprendre un enchaînement de faits,
- localiser des informations recherchées ou pertinentes pour réaliser une expérience.

Objectifs scientifiques : Savoir mesurer le volume et la masse d’un solide et appliquer la formule de la masse volumique.

Stratégie élaborée par l’enseignant de physique : A partir d’un matériel approprié, l’élève doit mesurer le volume de l’objet et en déduire la masse volumique. Cette expérience est une application directe des connaissances acquises dans le chapitre “ Masses et Volumes” au cours de l’année scolaire.

Outils TICE utilisés : Guidigo, Moovly.

Avec la liste du personnel de l’hôtel distribuée et complétée lors de l’énigme 1, ils éliminent une autre liste de suspects.

Enigme 4: Choix des lieux de crime possibles.

Chaque groupe a éliminé certains endroits.

Dans cette étape, ils vont ajouter les photographies des endroits possibles dans une enveloppe et les déposer dans une boîte.

Stratégie élaborée par l'enseignant : A l'aide de 5 photos des lieux du crime et une enveloppe, les élèves, à mi-parcours, font le choix des lieux du crime possibles.

Cette étape renseigne l'enseignant sur le bon déroulement de la démarche scientifique de chaque groupe.

A la fin de l'enquête, cette étape est déterminante pour découvrir si et où les élèves ont pu se tromper et la raison pour laquelle ils n'ont pas été en mesure de découvrir le nom du criminel.

Les groupes qui se sont trompés auront le droit de refaire l'expérience qu'ils n'ont pas réussi.

Outils TICE: Guidigo.

Enigme 5 : Détermination de l'heure du crime avec le rapport de l'autopsie et le graphique de température du corps par rapport au temps.

Les élèves arrivent à l'étape 5 sur la carte, ont des tablettes à leur disposition. Un graphique Geogebra indique l'évolution de la température du corps en fonction du temps.

Ils visualisent une vidéo-tutoriel avec Guidigo, pour déterminer l'heure du crime.

Objectifs linguistiques : Utilisation de la compréhension écrite et orale, selon les descripteurs de compétences mentionnés ci-dessus :

- comprendre ce qui est dit pour réaliser une tâche en situation réelle ou simulée,
- comprendre un message écrit : instructions et consignes,
- comprendre un enchaînement de faits.

Objectifs scientifiques : Savoir étudier un graphique et calculer la pente d'une courbe.

Stratégie élaborée par l'enseignant : Les élèves récupèrent les informations données dans le rapport d'autopsie.

S'appuyant sur le fait que la température normale du corps d'un individu est de 37 degrés environ, ils doivent reporter les points de la température sur les graphes et déterminer une différence (en heures) sur l'axe des temps. Ils peuvent alors en déduire l'heure du crime.

Outils TICE: Guidigo, Geogebra, Moovly.

Rapport d'autopsie

Heure de l'autopsie : 6 h 48

Température du local : 12° C

Masse du corps : 54 Kg

Température du corps : 27°C

A la fin de cette énigme, il ne leur reste plus qu'une seule liste de suspects (3 personnes) et pour les départager, ils vont devoir analyser des résidus de pollen prélevés sur leurs vêtements et les comparer avec ceux de la victime. Ils se dirigent donc vers le laboratoire d'analyses de biologie.

Enigme 6 : Observation microscopique de grains de pollen trouvés sur la victime.

Les élèves ont récupéré un échantillon de pollens trouvés sur les vêtements de la victime et doivent le comparer avec ceux des 3 suspects restants. Ils doivent suivre un protocole et étudier les différents échantillons, au microscope.

Objectifs linguistiques : Utilisation de la compréhension écrite, selon les descripteurs de compétences :

- comprendre un message écrit : instructions et consignes,
- comprendre un enchaînement de faits.

Objectifs scientifiques : Savoir observer différents échantillons de pollen, sur des lames, au microscope.

Stratégie élaborée par l'enseignant de biologie : Les élèves disposent de 4 lames et d'un microscope. Une des lames est celle de la victime et les 3 autres, celles des 3 suspects. Ils doivent savoir se servir du microscope pour observer ces lames au moyen et si cela est nécessaire, au fort grossissement. Deux lames appartenant aux suspects sont identiques à celle de la victime.

Outils TICE: Guidigo.

Quand ils réussissent à trouver 2 corrélations avec la victime, ils se déplacent vers un autre lieu d'analyse.

Enigme 7 : Analyse du sang pour démasquer le criminel

Il leur reste 2 suspects à examiner. La police a trouvé des traces de sang sur la victime qui appartient au criminel, car les élèves connaissent le sang de la victime.

Les élèves déterminent le groupe sanguin d'un échantillon distribué et enfin ils trouvent le criminel en utilisant le tableau des suspects distribué lors de la première énigme.

Objectifs linguistiques : Utilisation de la compréhension orale, selon les descripteurs de compétences :

- comprendre ce qui est dit pour réaliser une tâche en situation réelle ou simulée.

Objectifs scientifiques : Savoir effectuer un test sanguin et d'interpréter les résultats obtenus.

Stratégie élaborée par l'enseignant de biologie : Les élèves disposent d'un échantillon de sang et du matériel nécessaire à l'expérimentation. Ils doivent savoir analyser les différentes solutions d'anticorps et observer la formation du complexe antigène-anticorps, par une agglutination. Cette expérience est une application des connaissances acquises dans le chapitre " Le Système circulatoire " au cours de l'année scolaire.

Outils TICE: Guidigo.

Quand ils ont déterminé le groupe sanguin du suspect, ils reçoivent de la part de l'enseignant une fiche signalétique de la liste des suspects qu'ils ont trouvée. Les renseignements sur cette fiche permettent aux élèves de connaître le nom du criminel.

2. Les constats

Ce projet a été proposé aux élèves 2 années consécutives, mais entre-temps, il a subi des modifications au regard des constats que l'on a pu faire.

Les constats linguistiques

- La première année en juin 2015-2016, nous avons travaillé avec les élèves de neuvième, ce qui correspond à la dernière année de collège. Ces élèves préparaient le niveau de compétences B1. Cette année nous avons choisi de travailler avec les onzièmes comme leur compétences linguistiques sont plus développées (B1 confirmé). En effet nous avons gagné du temps car les élèves de onzième étaient plus autonomes que les neuvièmes dans la compréhension du vocabulaire et des consignes.
- Nous avons changé le lieu de crime car le *Pera Palas* est un lieu plus familier que le château de Chambord, initialement choisi. Cet hôtel historique et authentique était pour nous le lieu adéquat à une enquête criminalistique, car il a abrité pendant longtemps la célèbre romancière Agatha Christie. Ce choix apportait une plus value intéressante au contexte de l'enquête.

Les constats concernant les TICE

- L'an dernier nous avons utilisé l'application Thinglink⁸ mais cette année, nous l'avons remplacée par Guidigo, une application de géolocalisation qui a permis aux élèves de se déplacer, alors que l'année précédente, ils étaient cantonnés à rester dans les laboratoires.
- L'utilisation de l'application Thinglink était pertinente car avant, les élèves devaient rester dans une salle et utiliser cette application par l'intermédiaire d'un écran tactile. Mais ils devaient attendre les autres groupes pour suivre les tutoriels, donc ils ne pouvaient pas être en compétition entre eux.
- L'année dernière, les élèves ont perdu beaucoup de temps à localiser le lieu du crime. Ils devaient utiliser Google Earth⁹ pour calculer la distance entre les lieux de crime et l'endroit de réception de l'information d'un témoin.
- Cela a créé une confusion chez les élèves. D'une part, ils ne maîtrisaient pas bien Google Earth, ne pouvant identifier les différentes structures présentées sur la carte satellite et d'autre part, ils avaient du mal à comprendre s'ils devaient découvrir l'endroit où le témoin était interrogé, ou le lieu du crime. Alors nous avons préféré de simplifier l'histoire pour les concentrer sur les activités scientifiques plutôt que sur les détails concernant l'enquête.
- Les élèves de onzième de cette année n'ont pas de tablette. Ils ont utilisé la tablette mise à leur disposition, uniquement pour déterminer l'heure exacte du crime en se servant du logiciel GeoGebra. Ils ont rencontré des difficultés à ce stade, parce qu'ils n'avaient jamais utilisé cette application auparavant.
- C'est un des points négatifs de cette année. Les élèves de l'an dernier maîtrisaient bien cette application.

Les constats disciplinaires

- Pour les mettre en condition et renforcer l'esprit d'investigation, ils avaient un sac à dos par groupe, avec différents matériels le kit d'expérimentation en chimie par exemple...
- Cette année, nous avons enlevé une des énigmes utilisée dans notre projet de l'an dernier : le message codé, qui n'apportait aucune plus value à l'intrigue et s'était avéré difficile à déchiffrer pour les élèves. Le professeur devait alors expliquer en détails la clé de déchiffrement.
- On a introduit une expérience de physique, ce qui a diversifié les disciplines scientifiques. Cette expérience faisant partie de la progression pédagogique des onzièmes.

- Une dernière modification apportée dans notre projet concerne l'analyse microscopique des pollens. Les élèves ont examiné les pollens des différentes fleurs à l'aide d'un microscope alors que l'an dernier ils avaient un document illustré des pollens. Ils ont pu observer et rechercher la corrélation entre les pollens, dans les conditions d'un laboratoire de criminalistique.

3. Bilan et orientations futures du projet

3.1 Le bilan

De la part des élèves

Les élèves ont toujours eu des difficultés à faire des liens entre les disciplines et ce projet qui met en avant la complémentarité des disciplines et la transversalité des connaissances entre ces disciplines. Les améliorations apportées dans la dernière version du projet se sont avérées bénéfiques. Par ailleurs, nous abordons dans ce projet, certaines notions plus complexes, mais loin de les décourager, cela a généré une émulation et un dialogue entre chaque participant.

Les expériences ont permis de valoriser certains élèves qui sont compétents mais plutôt introvertis. En effet, ces applications demandent de la réflexion et une bonne connaissance de la discipline. La manipulation n'avait jamais été expérimentée auparavant, les élèves possédant les connaissances nécessaires pouvaient faire part de leurs expériences et donner des idées aux autres.

Nous constatons également le retour d'une certaine confiance en soi, lorsqu'un élève, souvent en difficulté dans une matière pendant l'année scolaire, s'avère plus ouvert car ce jeu correspond mieux à son univers et représente un moyen de travailler et d'apprendre sans forcément passer par l'intermédiaire de la note. La perspective de proposer en fin d'année ce projet pour les élèves qui n'ont pas pu participer a souvent amené une évolution positive des attitudes en classe.

De la part des enseignants

Le projet exige de nombreuses concertations, la mise en place d'une répartition des tâches pour travailler de manière complémentaire. La disponibilité des enseignants participants n'est pas forcément équitable, elle dépend de l'implication de chacun dans le projet car le développement du projet nécessite parfois beaucoup de temps pour certains professeurs. Les professeurs de chimie et de biologie participaient déjà à ce projet pour la première version, ce qui avait permis de développer des liens et la dynamique du travail.

En revanche, la participation du professeur de physique a nécessité pour lui un effort supplémentaire et une réactivité plus importante. L'adaptation a été plus laborieuse car il a dû s'approprier un projet dont il n'avait pu décider du bien-fondé dès le commencement.

Le bénéfice de l'interdisciplinarité a été concrètement observé, par l'implication de tous les professeurs du projet à l'élaboration de toutes les énigmes et à l'engagement des professeurs sur le terrain. Les difficultés rencontrées concernent l'augmentation de la charge de travail car ce projet implique, des heures passées pour l'élaborer... Même si, au final, les élèves et l'établissement sortent grandis d'un tel projet, cela ne motive pas de nouveaux enseignants à intégrer ce projet.

Vis à vis des TICE, la deuxième année, nous avons proposé ce projet aux élèves pour qui les tablettes n'avaient pas encore été intégrées à la pédagogie. Cela nous a posé un problème avec l'application Geogebra, car les élèves n'avaient jamais eu à travailler avec cet outil. Mais dans l'ensemble, la technologie faisant partie de leur quotidien et quand elle est enseignée au profit de la pédagogie, est très bien acceptée. Cela donne une plus-value au projet, car l'outil numérique est omniprésent dans les séries sur les enquêtes criminelles qu'ils peuvent voir à la télévision.

3.2 Les orientations futures du projet

L'année prochaine, nous avons l'intention de proposer ce projet aux onzièmes car le bilan est très positif. Il s'adressera seulement aux élèves qui ont connu la première version de l'enquête. Le risque est qu'ils perdent leur intérêt même si la version est modifiée. Nous retenons toutefois ce choix et pourrons observer ainsi si les élèves seront sensibles au dynamisme apporté dans la nouvelle version. Nous avons l'intention d'intégrer d'autres disciplines telles que les mathématiques, de façon plus approfondie, l'histoire, la géographie et la philosophie... pour faire évoluer ce projet et le proposer non seulement aux élèves scientifiques mais aussi à toutes les classes. Aussi, les élèves des différentes sections d'un même niveau peuvent être amenés à travailler ensemble.

De plus, le projet pourrait bénéficier de la collaboration entre les élèves et les professeurs, ce qui permettrait aux professeurs de découvrir d'autres outils TICE maîtrisés par les élèves. Ce projet sera en partie préparé par les élèves pour d'autres élèves.

Et à grande échelle, un projet inter-école peut être développé.

Conclusion

L'objectif de cet article était de vous présenter, dans sa globalité, un projet DNL interdisciplinaire proposé à des élèves qui sont dans un milieu exolingue. Outre la difficulté que ces élèves peuvent avoir à suivre des enseignements DNL, ils peuvent aussi avoir des difficultés disciplinaires. Grâce à ce projet, nous avons constaté qu'une activité ludique, en corrélation avec les programmes pédagogiques des disciplines DNL, pouvait s'avérer un formidable moteur pour l'apprentissage. Le choix du thème de l'enquête criminalistique était une évidence car la criminalistique représente un domaine très attractif pour les élèves, et propose une multitude de démarches scientifiques applicables dans le milieu scolaire.

Dans une futur proche, ces élèves seront amenés à choisir une filière et un métier et ce projet les familiarise aux différents domaines de la criminalistique, par des investigations techniques et scientifiques. Pour toutes ces raisons, ce projet, comme beaucoup d'autres proposés par les enseignants des DNL, s'inscrit dans la valorisation des enseignements scientifiques¹⁰.

Bibliographie

Abousamra, M. 24-26 juin 2010. Colloque international «Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes», Université de Lyon - ICAR- INRP-CNRS, France.

Causa, M. 2009. « Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une « compétence discursive » dans la production écrite de niveau avancé », *Synergies Roumanie*, n° 4, p. 179-188. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/causa.pdf> [consulté le 10 mai 2017].

Causa, M. 2009. « Discipline non linguistique : le statut sociolinguistique du professeur », *FDLM*, n° 361, CLE-International.

Connac, S. 2009. « Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école », ESGF éditeur, p.22.

Demarty-Warzee, J. 2008. « Mieux former les enseignants de disciplines non linguistiques », *FDLM*, n° 360, CLE-International.

Duverger, J. 2007. « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », *Tréma*, n° 28, p. 81-88. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/trema/302> [consulté le 10 mai 2017].

Duverger, J. 2008. « Interculturalité et enseignement de DNL dans les sections bilingues », *Tréma*, n° 30, p. 31-38. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/trema/137> [consulté le 10 mai 2017].

Meirieu, P. 2014. « Le plaisir d'apprendre », Paris, Autrement. Plumelle, B, fev.2011, « Enseignement bilingue : L'enseignement d'une discipline scientifique en section bilingue », sélection bibliographique, CRID.

Notes

1. Projet et article en collaboration avec Şaziye Akyıldız, professeur de chimie-DNL, d'abord en anglais dans des écoles privées turques puis en français au Lycée Saint-Benoît, responsable du département des sciences au Lycée Saint Benoît, Istanbul, Turquie depuis 2005.
2. Article sur le site internet contenant une fiche méthodologique, destinée aux coordinateurs et aux enseignants de sections bilingues : <http://lefiledubilingue.org/fiches-pratiques/developper-projets-interdisciplinaires> [consulté le 10 mai 2017]
3. Les élèves des 2 niveaux testés étaient en B1 « niveau débutant » et B1 « niveau expérimenté ».
4. Article sur “De l’ennui en pédagogie” P, Meirieu : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/ennui.pdf> [consulté le 9 mai 2017]
5. L’application Guidigo permet de créer nos propres expériences de réalité avec des plugins prêts à l’emploi et une option de géolocalisation.
6. A partir de septembre 2016, le lycée Saint Benoît propose une évolution supplémentaire au sein de son dispositif numérique, à savoir le passage au BYOD. L’élève choisit et utilise ainsi un outil numérique qu’il connaît, apprécie et maîtrise.
7. La géolocalisation regroupe un ensemble de procédés techniques par lesquels il est possible de localiser géographiquement, en temps réel, les lieux des énigmes.
8. Thinglink est une application qui permet d’ajouter de l’interaction à une simple image, en faisant apparaître de petites infobulles cliquables.
9. Google Earth offre la possibilité d’étudier de manière interactive le globe terrestre, ce qui en fait un logiciel à la fois ludique et éducatif. Il fonctionne à partir d’un système de positionnement par satellite permettant de consulter les zones les plus reculées de la planète
10. Article sur la semaine des sciences au Lycée Saint Benoît, dans lequel sont illustrées de nombreuses étapes de l’enquête criminalistique, version 2016-2017 : <http://www.sb.k12.tr/lycee-francais-saint-benoit-d-istanbul/enseignement/valorisation-des-sciences/article/la-3eme-edition-du-festival-des-sciences-ravi-nos-apprentis>
Article sur la semaine des sciences au Lycée Saint Benoît, dans lequel sont illustrées de nombreuses étapes de l’enquête criminalistique, version 2015-2016 : <http://www.sb.k12.tr/lycee-francais-saint-benoit-d-istanbul/enseignement/valorisation-des-sciences/article/nos-eleves-endossent-le-tablier-du-parfait-scientifique-avec-bonheur>



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Élaboration d'un *Jeu sérieux* (9e) mathématiques et français langue étrangère sur le thème de la ville

Christine Vuillet Akgün

Lycée Tevfik Fikret, Izmir, Turquie
christine.vuillet@tfl.k12.tr

İbrahim Ünüvar

Lycée Tevfik Fikret, Izmir, Turquie
iunuvar@gmail.com

Reçu le 17-05-2017 / Evalué le 02-06-2017 / Accepté le 29-09-2017

Résumé

Un professeur de mathématiques et un professeur de français ont réalisé, dans une même classe, un travail collaboratif sur les *jeux sérieux* en ligne. Une séquence pédagogique « maths » et « FLE » a été construite pour aboutir à la réalisation-conception d'un jeu sérieux intégrant des objectifs disciplinaires (équations à une ou plusieurs inconnues) et langagiers (niveaux A2+, B1) spécifiques sur une coquille générique de jeux.

Mots-clés : discipline non linguistique (DNL), français langue étrangère (FLE), jeu sérieux, serious game, ludo-éducatif

Fransızca Yabancı Dilinde «Kent» temalı bir Matematik Ciddi Oyunu (9ncu sınıf) hazırlama

Özet

Bu inceleme bir Fransızca ve bir matematik öğretmenin çevrimiçi ciddi oyunlarla ilgili aynı sınıfta olarak yaptığı bir ortak çalışmanın sunumudur. Çevrimiçi ciddi oyunların Matematik ve Fransızca Yabancı Dil derslerini içeren bir eğitim ünitesi kapsamında sınıfta tanıtılmasıyla başlar ve belli branş hedeflerinin (bir ya da daha fazla bilinmeyenli denklemler) yanı sıra dil hedeflerini (A2+, B1 seviyesi) de içeren bir genel oyun çerçevesinde tasarlanması/uygulanmasıyla son bulur.

Anahtar kelimeler: DNL, FLE, ciddi oyun, serious game, oyunla eğitim

Development of a Serious Game of Mathematics (9th) on the Theme of the “City” using “French as a Foreign Language”

Abstract

This study involves a teamwork carried out in the same classroom by a Math and a French teacher about online Serious Games, to build a learning sequence of “Maths” and “French as a Foreign Language”, with a view to develop/design a Serious Game which incorporates specific subject goals (equations with one or more unknowns) as well as language objectives (level A2+, B1) regarding a generic game shell.

Keywords: DNL, French as a Foreign Language, Serious Game, Edutainment

1. De la théorie...

En pédagogie, les professeurs font de nos jours le constat d'un changement du rôle classique dévolu à leur magistère. Le professeur est en effet bien moins investi de la charge de « transmetteur » sacré du savoir que de celle d'accompagnateur - pour reprendre le sens étymologique et originel du terme *paidagogos*, *celui qui conduit les enfants à l'école chez le maître*. Pour un enseignement efficace, il (re) devient celui qui accompagne les élèves dans leur apprentissage en pénétrant dans leur univers et non plus l'inverse.

1.1. Contexte d'enseignement

Les enfants d'aujourd'hui passent un nombre considérable d'heures sur des jeux numériques en ligne ou avec leur *PlayStation* ou *Xbox* négligeant le monde extérieur au profit de mondes virtuels. Ils développent de nouvelles compétences, une nouvelle façon de construire leurs connaissances et de résoudre des problèmes qui diffèrent beaucoup des prototypes d'enseignement/apprentissage utilisés à l'école.

La nouvelle façon d'apprendre de cette génération relève d'un style cognitif qui se caractérise par un apprentissage multitâches sur des temps courts s'enchaînant rapidement et fondés sur l'exploration et la découverte. La démarche inductive est privilégiée, car ils se trouvent confrontés à des situations problèmes qui nécessitent de poser des hypothèses, d'essayer des stratégies, de les réviser en les adaptant au cours du jeu et de les appliquer ensuite dans une approche constructiviste revisitée. De plus, l'apprentissage par les pairs prend une place importante dans cette situation. Ces nouvelles « donnes » éducatives conduisent à redéfinir le rôle de l'enseignant.

Certes, si l'enseignant perd son rôle et surtout son autorité de « *magister* » au sein de la classe, il peut gagner le statut de « maître du jeu » en étant chargé d'établir et de contrôler les règles du jeu ou règles du cours dans lequel la gestion de la classe repose davantage sur les principes du jeu. Éric Sanchez, chercheur

dans le domaine des usages du numérique dans l'éducation et la formation, désigne l'utilisation du jeu dans la séance pédagogique sous le terme de « modélisation ».

Il est évident - même si les études manquent actuellement tant que la pratique par le jeu n'est pas davantage étendue dans le monde éducatif - que les jeux favorisent l'apprentissage et peuvent éviter les décrochages scolaires.

1.2. Quels moyens autour du jeu les enseignants peuvent-ils mettre en œuvre dans leur cours ?

De nos jours, les concepts éducatifs/pédagogiques fleurissent autour du jeu. Parmi les anglicismes ou leurs traductions françaises, il est assez difficile de s'y reconnaître. Julian Alvarez, chercheur dans le *serious game* et développeur d'applications de jeux, propose un cadre de réflexion très intéressant sur lequel nous nous appuyerons pour définir la gamification, la ludopédagogie et le *serious game*.

La gamification ou ludification est le fait d'appliquer le principe du jeu à un objet utilitaire (dans le textile, sur des accessoires, des sacs, des verres, le mobilier urbain, ...) pour rendre ludique ce qui ne l'est pas. Par exemple, transformer un dévidoir de scotch en Pac-Man, c'est gamifier cet objet.

La ludopédagogie (du latin *ludus*, le jeu) repose sur le détournement du jeu vidéo pour enseigner les disciplines, et les langues. Mais si le jeu gagne du terrain dans les pratiques enseignantes et que la tendance actuelle est de généraliser son emploi pour sacrifier aux tendances en vogue, il ne faut pas se méprendre sur son sens. Et le système ESAR (acronyme d'Exercice, Symbolique, Assemblage, Règles) qui propose une classification des jeux sur des fondements psychologiques, sera d'une grande aide pour mesurer l'efficacité des jeux que le professeur veut mettre en place dans ses classes. Ce système, basé sur les travaux de Piaget, classe les jeux en plusieurs facettes qui déterminent les habiletés cognitives, fonctionnelles, sociales, langagières et les conduites affectives qu'ils présentent.

Les *serious games* sont des jeux vidéo associés à un scénario utilitaire qui se déclinent sur trois volets : la diffusion d'un message (pour le marketing, éducatif, subjectif,...), la dispense d'un entraînement (compétences, savoir-être, savoir-faire) et la collecte de données (*datagames*) visant un marché autre que celui du divertissement. Mais tous les jeux vidéo ne sont pas des *serious games*. C'est pourquoi l'enseignant qui souhaite introduire un jeu dans sa classe doit d'abord veiller à ce que ces deux conditions soient remplies. Voici un exemple : le jeu Pac-Man n'a qu'une fonction de divertissement et n'a pas d'utilité pédagogique en classe. Mais quand des scientifiques ont appris le langage humain à une guenon en

utilisant Pac-Man, ils ont doté ce jeu d'une dimension pédagogique. Mais l'enseignant doit aussi questionner la pertinence du jeu en lui appliquant les critères d'une grille croisant Contexte/Enseignant/Apprenant/Pédagogie/Jeu à Culture du jeu/Compétence à jouer/Introduction de l'activité/Déroulement de l'activité/Debriefing de l'activité. Atteindre les objectifs utilitaires visés est toujours une affaire complexe.

Mais, si tout jeu qui subit un détournement devient un *serious game*, il est aussi possible de recourir à des calques de jeux numériques pour faire des *serious games* en quelque sorte « clonés ». Ces calques ou trames de jeu ont reçu l'appellation française de *coquilles génériques de jeu numérique*. Le manque de temps, mais aussi la nécessité de connaissances très pointues en informatique étant rédhibitoires à la préparation d'un jeu vidéo, les enseignants pourront, par ce biais, utiliser des canevas de jeux en ligne qu'ils adapteront à leurs objectifs disciplinaires et langagiers. Les travaux du Centre d'expertise et de recherche sur l'apprentissage à vie (SAVIE) du Canada, sous la responsabilité du professeur et chercheur Louise Sauvé vont dans ce sens.

2. ... à la pratique

Plusieurs facteurs nous ont amenés, nous professeurs de mathématiques et de FLE, à mener un travail collaboratif. Tout d'abord, il avait été décidé dans notre établissement que des équipes mixtes d'enseignants de DNL et de FLE élaboreraient pendant l'année scolaire 2016-2017 des activités pédagogiques communes sur les niveaux dans lesquels ils avaient cours. Ensuite, la gestion de classes d'élèves de 9^e difficiles, assez vite déconcentrés et peu enclins à un travail classique, nous a amenés à réfléchir à d'autres techniques pédagogiques, partant non seulement de la demande des élèves, mais de leur quotidien de grands joueurs de jeux en ligne.

Les contraintes que nous avons à la fin du 1^{er} semestre (en maths, la mise en équations du 1^{er} degré à 1 ou plusieurs inconnues dans des situations problèmes et en français, le thème de la ville assortie de la participation au concours d'écriture lancé depuis l'espace par Thierry Pesquet en partenariat avec la Cité de l'espace et l'Institut français sur la 8^e planète du Petit Prince) ont conduit notre réflexion. Ainsi, petit à petit a mûri le projet de créer un *jeu sérieux* en ligne pour la classe.

Nous nous sommes d'abord demandé comment et pourquoi utiliser un jeu sérieux en classe avant de passer à la conception d'un jeu.

2.1. Idée de départ : recherche d'un jeu sérieux à proposer aux élèves

2.1.1. Contexte pédagogique du *jeu sérieux* élaboré en ligne

Objectifs de ce jeu :

- FLE : découvrir une œuvre littéraire dans un environnement ludique, plus habituel aux adolescents
- FLE : réactiver des structures grammaticales de niveau A2+, B1 : pronoms personnels compléments, pronoms relatifs, expression de la cause, de la conséquence, du but,...
- FLE : apprendre du vocabulaire par le texte, la voix, l'image, le geste
- Maths : résoudre des équations mathématiques du 1^{er} degré à une ou deux inconnues
- Maths : apprendre par l'erreur en refaisant
- Maths et FLE : acquérir des connaissances dans un univers de fiction

Séquence pédagogique envisagée autour de ce jeu :

Français

1^{ère} étape : découverte de l'œuvre de Saint-Exupéry à travers l'expérimentation par les élèves du *jeu sérieux* élaboré par les enseignants de maths et de FLE

2^{ème} étape : lecture approfondie d'un chapitre (la rencontre du roi sur l'astéroïde 325 – chapitre X) – étude du dialogue

3^{ème} étape : découverte de villes du futur à travers le cinéma (visionnage d'extraits de films)

4^{ème} étape : construction d'un dialogue entre le Petit Prince (soit le joueur) et un personnage d'une 8^e planète avec introduction de problèmes de mathématiques formulés sur des mises en équation

5^{ème} étape : élaboration d'un *jeu sérieux* incluant tous les dialogues imaginés par les élèves avec leurs problèmes (travail sur la logique des interactions)

Maths

1^{ère} étape : résolution des énigmes (équations du 1^{er} degré à une ou deux inconnues) du *jeu sérieux*

2^{ème} étape : formalisation sous forme d'équations du premier degré à une ou deux inconnues d'énoncés problèmes

3^{ème} étape : écriture d'énoncés problèmes et leur résolution en lien avec le cours de français

4^{ème} étape : élaboration d'un *jeu sérieux* incluant tous les dialogues imaginés par les élèves avec leurs problèmes (travail sur les indices conduisant à la découverte de la solution en cas de mauvaise réponse)

Mais, comme l'élaboration de ce jeu a nécessité une prise en main un peu longue - puisque nous découvrons par nous-mêmes les techniques de programmation avec des tutoriels que nous consultons attentivement -, il n'a pas pu être achevé au moment du démarrage de la séquence en classe. C'est pourquoi nous n'avons pas pu l'expérimenter avec les élèves dès cette année. Voici donc comment a été adaptée

la séquence pédagogique initialement prévue en classe de français :

1^{ère} étape : découverte du mobilier urbain de villes du futur à travers des représentations imaginées

2^{ème} étape : test de jeux sérieux de maths et français en ligne avec formulation d'appréciations (expression du jugement)

3^{ème} étape : visionnage d'extraits de films sur les villes du futur (extraits de *Metropolis* de Fritz Lang - *Le Cinquième élément* de Luc Besson - *Zero Theorem* de Terry Gilliam et des courts-métrages ou documentaires présents sur internet)

4^{ème} étape (produit final) : préparation d'un scénario dialogué entre un joueur et un personnage habitant une ville d'une planète imaginaire incluant deux ou trois problèmes de mathématiques que le personnage demande au joueur de résoudre. Ce produit final avait pour vocation de préfigurer le scénario d'un *jeu sérieux* entièrement réalisé par les élèves.

Quant à la séquence pédagogique de la classe de maths, elle est restée plus traditionnelle, mais a été menée parallèlement à celle de français. Les élèves ont réfléchi avec le professeur de maths sur les énigmes proposées à leur sagacité dans les *jeux sérieux* testés en ligne et ont travaillé sur la mise en équation des problèmes proposés dans les scénarios de leur ville imaginaire.

Exemple de la production par deux élèves d'un scénario dialogué entre un joueur et un personnage

Personnages :

LE JOUEUR (Le Petit Prince)

LA SIRÈNE

Vue d'ensemble

S. - Ah ! Voilà le Petit Prince !

J. - Mais il y a seulement de l'eau et une petite île !

S. - Tu es sur la planète Hira. Nous pouvons nous hydrater grâce à l'eau circulaire et rester sur terre pendant 45 minutes au milieu des structures des grandes herbes incroyables, au bord des rivières bleues comme le ciel. Beaucoup de sirènes habitent sous ce lac, dans des caves. Je vais te présenter ma ville.

J. - J'espère que je ne me noierai pas.

S. - Nous allons découvrir ma ville en nageant. Ici, tu peux voir notre forêt. Elle est formidable. C'est notre réserve de nourriture et l'habitat pour les créatures inoffensives. Là, tu reconnais les dragons qui nous protègent. Ils peuvent avoir l'air dangereux mais ils sont très gentils pour les gens sages.

Problème 1

S. - Mais j'ai un problème. Près de ma ville, sur une île inconnue vivent seulement des animaux fantastiques. On y voit des sangliers, des serpents venimeux et des hamsters. Ils sont très dangereux, c'est pour ça qu'on ne peut pas les compter à cause des grands arbres qui les cachent. Mais on a compté leurs pattes sous les arbres. Le nombre de leurs pattes est de 192. On sait que le nombre des animaux dans l'île est de 27 parce qu'on a compté leurs têtes. On doit connaître la quantité de chaque type d'animaux pour pouvoir se protéger.

J. - Mais ce n'est pas possible ! Les sangliers et les hamsters ont 4 pattes mais 4 fois 14 n'est pas égal à 282.

S. - Pourquoi tu fais une équation comme ça ? Il n'y a aucun animal avec 4 pattes. Les serpents ont 6 pattes et les sangliers ont 8 pattes.

J. - Euh d'accord. Alors l'équation de ton problème est : $8x+6y=192$ avec $x+y=27$ et sa solution : $8x+6y=192$

$$-6/x+y=27$$

$$8x+6y=192$$

$$-6x-6y=-162$$

$$8x-6x=30$$

$$2x=198$$

$$x=15$$

$$y=12$$

Il y a 15 sangliers et 12 serpents.

S. - Merci beaucoup !

Problème 2

S. - Mais j'ai un autre problème. Je souhaiterais que la population de Hira ne s'éteigne pas parce qu'il n'y a pas assez d'enfants. Voici mon problème : si chaque couple produit au moins un œuf chaque année et si chaque œuf a 50% de possibilité de vie, dans trois ans, de combien la population va-t-elle augmenter au minimum ?

J. - On n'a pas besoin d'une équation pour ça. La solution est nulle parce que les sirènes n'ont aucune possibilité d'avoir un enfant. Tu seras le seul héritier de cette île et le seul à pouvoir recommencer le genre humain...

Les objectifs suivants ont été mis en œuvre dans la séquence en français :

- Objectifs pragmatiques :
 - Exprimer son appréciation
 - Comprendre la fiche technique et les règles d'un jeu sérieux
 - Comprendre et exprimer des souhaits et suggestions pour l'avenir
- Outils grammaticaux :
 - Les pronoms personnels après à et de (rappel)
 - Les pronoms COI (rappel)
 - Les pronoms indirects y et en (rappel)
 - Expression du souhait : souhaiter que (+subj.) - espérer que (+ind.) - j'aimerais que, je voudrais que (+subj.) - je voudrais/j'aimerais (+inf.)
 - Le conditionnel présent pour faire une suggestion
 - Le but : afin de/ pour + infinitif, afin/ pour que + subjonctif
 - Le conditionnel présent (projet, situation irréaliste)
 - Les connecteurs pour exprimer la cause et la conséquence : car, comme, en effet, c'est pourquoi / c'est pour cette raison que / c'est pour ça que, donc, alors, grâce à / à cause de

- Outils lexicaux :
 - Les adjectifs de l'appréciation et leur place
 - Connaître le vocabulaire de la ville

Et les objectifs disciplinaires de la séquence de maths ont été ceux-ci :

- Résoudre des problèmes de mathématiques
- Nommer les inconnus
- Mettre en équation
- Résoudre une équation

Mais si la séquence se déroulait assez nettement sous nos yeux, il nous fallait trouver un espace de jeu à investir qui soit assez libre pour nous permettre d'y introduire les personnages et l'univers du Petit Prince, mais suffisamment « formaté » pour nous imposer des règles et des techniques à nous approprier.

2.1.2. Recherche d'un jeu sérieux à présenter aux élèves

Nous avons consulté de nombreux sites français, canadiens ou belges, qui se constituent en répertoires proposant souvent des inventaires de *jeux sérieux* classés par thématique ou par ordre alphabétique et accompagnés parfois d'une notice critique d'exploitation. (Voir Bibliographie ci-dessous)

Nous avons également testé des *jeux sérieux* (gratuits) en ligne en français qui sont tous à vocation pédagogique. Ils s'appuient sur certaines disciplines, par exemple l'art (enquête au Louvre), les mathématiques (énigmes dans un huis-clos, calculs divers effectués par le joueur pour aider des gestionnaires de grand magasin ou les habitants d'une planète). Ils font parfois travailler des compétences liées aux méthodes de travail telles que la prise de note, la mémorisation, la capacité à synthétiser, la gestion du stress, la planification. (Voir Bibliographie ci-dessous)

Après avoir pratiqué ces *jeux sérieux*, nous en avons tiré les constats suivants :

- 2 grands types de *jeux sérieux* se présentent aux utilisateurs en ligne : *point'n click* et *sandbox* (bac à sable). Les *point'n click* sont des jeux numériques dans lesquels le joueur clique sur des objets pour se les approprier ou les assembler afin de réunir les éléments dont il a besoin pour progresser vers une fin. Dans ces jeux, le joueur doit souvent trouver un trésor ou un code qui lui permettra de s'échapper de l'espace (huis-clos) où il est enfermé à moins qu'il n'ait seulement à tirer sur des objets en l'air pour les éliminer ou les attraper. Dans les jeux numériques de type *sandbox*, le joueur est un bâtisseur qui élève des ensembles, des bâtiments puis des villes en se conformant à des plans d'édification rigoureux ;

- de plus en plus de *jeux sérieux* à vocation pédagogique apparaissent en ligne ;
- beaucoup de *jeux sérieux* combinent des habiletés ou des savoirs tenant de la maîtrise d'une langue (l'anglais ou le français) et de connaissances scientifiques spécifiques (de mathématiques, de physique, de biologie souvent) ;
- ces *jeux sérieux* sont proposés « clé en main » en ligne, ce qui suppose qu'ils n'offrent pas de possibilité d'adaptation à l'enseignant qui veut les utiliser.

De plus, nous en avons souvent relevé les « défauts » :

- ils sont trop « bavards » : les consignes sont longues, et des informations trop développées noient l'aspect purement pragmatique visé par le joueur ;
- la langue utilisée n'est pas adaptée à des apprenants français non natifs ;
- les objectifs langagiers (grammaticaux et lexicaux) et les objectifs disciplinaires sont souvent trop généraux et pas spécifiquement adéquats aux besoins du moment pour la classe ;
- les thématiques culturelles en sont absentes.

Par conséquent, nous avons cherché plus précisément un canevas de *jeu sérieux* de type *point'n click* que nous pourrions nous approprier.

2. Travail sur une coquille générique de jeu avec jawa.fr

2.1. Choix d'une coquille générique

Nous souhaitions utiliser un canevas de *jeu sérieux* qui n'ait pas pour postulat de base, pour les concepteurs en herbe que nous étions et sommes encore, la maîtrise des techniques de programmation. Et, nous avons finalement découvert une coquille de jeu générique sur le site jawa.fr. Ce site propose de faire des jeux sur n'importe quel sujet avec n'importe quel joueur dans n'importe quel environnement ou décor à partir d'un certain nombre de commandes qui autorisent les interactions entre les personnages et les déplacements.

Il nous a semblé absolument obligatoire de nous familiariser avec les techniques de création d'un *jeu sérieux* en ligne avant d'amener les élèves à créer leur propre *jeu sérieux*. Les commandes sont faites pour des novices certes, mais la construction du jeu répond à une logique plus proche de celle de l'informaticien que du professeur de français et de mathématiques.

À noter que notre jeu intitulé « La 8e planète du Petit Prince » n'est pas encore en accès libre sur le site jawa.fr dans la mesure où il n'est pas complètement achevé. Mais il devrait l'être à compter du premier semestre 2017-2018.

2.2. Remarques

- Cette coquille de *jeu sérieux* est gérée par un collectif d'amateurs passionnés qui proposent leur aide en ligne quand nous leur posons des questions. De plus, comme elle est en constant développement, elle s'améliore de jour en jour.
- Les quelques tutoriels déposés sur *youtube* par les développeurs du jeu sont indispensables pour comprendre le fonctionnement de cette plateforme qui n'est pas intuitive, même si son interface a été facilitée pour des amateurs.
- La scénarisation en amont est fondamentale pour faire progresser le jeu qui s'enliserait vite. Ce qui demande de la variété, de l'ingéniosité et de la créativité.
- Il est aussi essentiel d'aménager dans la démarche heuristique de la réponse, les moyens de conduire l'apprenant à trouver la solution sans le condamner à revenir toujours sur la même question qui le bloquerait et le détournerait définitivement du jeu.
- La conception d'un jeu avec *jawa.fr* doit se faire plutôt au sein d'un huis-clos.

En guise de conclusion

L'expérience que nous avons eue cette année autour du *jeu sérieux* a été très formative pour nous en même temps que très absorbante. Nous étions partis de l'idée très générale de produire un *jeu sérieux* pour entrer dans la sphère des adolescents en utilisant leurs propres outils. Mais, si en cette fin d'année scolaire 2016-2017 nous ne pouvons pas encore affirmer que nous avons réussi, car notre séquence n'a été conduite que partiellement, le jeu n'ayant pas été proposé aux élèves en classe, nous avons de notre côté compris ce qui peut fasciner les jeunes dans le jeu numérique. Pénétrer comme joueur dans des univers de fiction et incarner des êtres surnaturels aux pouvoirs exceptionnels est exaltant mais quand ces univers et ces êtres passent sous le contrôle du concepteur-démiurge, le plaisir en est décuplé. Inviter les élèves à passer de joueurs à concepteurs (développeurs) de *jeux sérieux* semble une piste pédagogique à suivre.

Bibliographie (avec sitographie non exhaustive)

CNC, 2013. Les pratiques de consommation de jeux vidéo des Français.

Alvarez, J., Rampnoux, O., Djaouti, D. 2016. *Apprendre avec les Serious games ?*, Réseau Canopé, Éditions Éclairer.

Garon, D. 2002. *Le système ESAR Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie.

Sanchez, E., Émin Min-Martinez, V., Mandran, N. 2015. « Jeu-game, jeu-play, vers une modélisation du jeu. Une étude empirique à partir des traces numériques d'interaction du jeu Tamagocours » ? *Sticef*, vol. 22, p. 9-45, [En ligne] : www.sticef.org [consulté le 28 septembre 2017].

Sanchez, E., Jouneau-Sion, C. 2010. « Ressources et travail collectif dans la mise en place des démarches d'investigation dans l'enseignement des sciences », *Les jeux, des espaces de réflexivité permettant la mise en œuvre de démarches d'investigation*, Actes des journées scientifiques DIES 2010.

Sauvé, L., Kaufman, D. 2010. (sous la direction de). *Jeux et simulations éducatifs Études de cas et leçons apprises*, Presse de l'Université du Québec.

Sites compilant des inventaires de jeux sérieux :

<http://blog.seriousgame.be/page/2> [consulté le 15 mai 2017]

<http://www.cite-sciences.fr/fr/ressources/autour-du-jeu-video/jeux-de-culture-scientifique/jeux-de-culture-scientifique-classes-par-theme/> [consulté le 15 mai 2017]

<http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=2237> [consulté le 15 mai 2017]

[http://cursus.edu/formations/?categoriesProduit\[\]=7](http://cursus.edu/formations/?categoriesProduit[]=7) [consulté le 15 mai 2017]

<http://eduscol.education.fr/jeu-numerique/#/article/1850> [consulté le 15 mai 2017]

<http://www.jeuxmaths.fr/jeux-de-maths-en-ligne.html> [consulté le 15 mai 2017]

<http://www.ludovia.com/tag/serious-game/> [consulté le 15 mai 2017]

Sites de jeux sérieux en ligne :

<https://www.blocbooster-hepl.be/> [consulté le 15 mai 2017]

<http://www.cegos-studio.com/TE/> [consulté le 15 mai 2017]

L'installation du petit logiciel en ligne *unity web player* est nécessaire et seul le navigateur *internet explorer* donne accès à ce site.

<http://www.clicmathematique.ca/> [consulté le 15 mai 2017]

En créant un compte enseignant, il est possible d'accéder à la progression des élèves.

<https://www.ecovillejeu.com/joueur/jeu/ecoville.html> [consulté le 15 mai 2017]

javascript et *plug-in Flash* sont requis pour lancer le jeu.

<https://jawa.fr/matheus> [consulté le 15 mai 2017]

<http://www.jeuxmaths.fr/jeu-de-math-chambre-enigmes.html> [consulté le 15 mai 2017]

<http://missionzigomar.paris.fr/> [consulté le 15 mai 2017]

Synergies Turquie

n° 10 / 2017



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinateurs scientifiques •

Licencié de la Faculté des Lettres, du département de Langue et Littérature Françaises d'Erzurum en 1968, **Hüseyin Gümüş** a été nommé la même année assistant à la Faculté des Lettres de l'Université Atatürk. Docteur ès lettres en 1973 dans le domaine des Lettres Modernes avec une thèse de doctorat soutenue à l'Université d'Ankara, Faculté des Lettres, département de Langue et de Littérature Françaises, intitulée *André Malraux et le Problème de la Culture*, Maître de conférences en 1985 à l'Université de Selçuk à Konya et professeur titulaire en 1993 à l'Université de Marmara où il a dirigé, de 1988 à 2012, le département des langues étrangères et la section du FLE. Il est auteur d'un livre de deux volumes intitulé *Cours d'Initiation à la Littérature Française*, de plus d'une vingtaine d'articles en français ou en turc publiés en Turquie ou à l'étranger, et traducteur. Il a été le secrétaire général et il est Président depuis 2007, du comité de gestion de l'Association des Professeurs de Français / Istanbul, et rédacteur en chef de la revue *Synergies Turquie* depuis 2013.

Füsün Şavlı est diplômée de l'Université d'Istanbul, Faculté des Lettres et de Littérature Françaises en 1991. Auteur d'un mémoire de master sur la linguistique et d'une thèse de doctorat sur l'enseignement du français langue étrangère, elle est actuellement maître de conférences à l'Université de Marmara, Faculté de Pédagogie Atatürk, au département de didactique du FLE. Elle a publié des articles sur l'enseignement des langues, spécialement sur le français comme langue étrangère. Elle a également travaillé dans divers projets européens pour l'apprentissage des langues et le dialogue interculturel. Elle est rédactrice en chef adjointe de la revue *Synergies Turquie* depuis 2014.

• Auteurs des articles •

Ebru Eren, enseignant-chercheur en didactique des langues et des cultures, a obtenu son doctorat (2015) à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, sous la direction de Jean-Claude Beacco et Corinne Weber. Ses recherches portent notamment sur les politiques et les cultures éducatives, ainsi que sur la grammaire du français et ses formes de contextualisation en contexte turcophone (Projet « grammaire actuelle et contextualisée du français », Groupe de recherche GRAC, Université Sorbonne Nouvelle). A titre professionnel, elle a été/est également lectrice de français aux Universités Galatasaray et Yeditepe, dans le département francophone de sciences politiques et des relations internationales (Istanbul, Turquie).

Behrooz Rahnamayekooyan est diplômé du département de langue et la littérature françaises en 2011. En 2013, il a obtenu son certificat de journalisme. Il a fait son master de français langue étrangère en 2015. Il est traducteur du français. Il a appartenu au réseau des traducteurs iraniens, Téhéran, de 2013 à 2017. Il sait trois langues : turc azéri, français et persan.

Safa Parivash, diplômé du département de langue et de littérature françaises en 1979, a fait son master en 1989 en linguistique générale et son doctorat en linguistique. Il enseigne actuellement à l'Université Tarbiat Modares de Téhéran. Il sait cinq langues: latin, italien, anglais, français et persan.

Bülent Çağlakpınar est diplômé du département de Langue et Littérature Françaises à l'Université Cumhuriyet en 2011. Après avoir réussi son master recherche entre les années 2012-2014 dans le département de langue et littérature françaises à l'Université d'Istanbul, il a commencé à faire son doctorat dans le même département. En 2015, il a poursuivi ses recherches à l'Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3 pendant une année en tant que boursier du Gouvernement français. Il travaille comme assistant chargé de recherche dans le département de langue et littérature françaises à l'Université d'Istanbul depuis 2011.

Nurten Sarıca est actuellement professeur docteur à l'Université Pamukkale à Denizli. Après avoir terminé ses études de philologie française à l'Université d'Atatürk à Erzurum, elle a fait son doctorat dans le département de Sciences du langage en linguistique générale à l'Université de La Sorbonne Nouvelle à Paris en France. Elle a travaillé à l'Université Yüzüncü Yıl à Van entre 1990-2009, et continue à travailler à l'Université Pamukkale à Denizli depuis 2009. Son domaine de recherche est la linguistique. Son activité de recherche s'est déployée et continue à se déployer parallèlement dans les domaines de l'acquisition du langage, l'enseignement du FLE, l'étude linguistique des textes littéraires et la traduction.

Gülden Pamukçu est assistante de recherche au département de langue et littérature françaises à l'Université de Mehmet Akif Ersoy à Burdur en Turquie. Elle a terminé sa maîtrise en langue française à l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV) en 2014 avec un mémoire intitulé «Interférences linguistiques et culturelles chez les turcophones apprenant le Français langue étrangère à l'Université». Elle poursuit actuellement ses études de doctorat à l'Université de Pamukkale.

Can Denizci est maître de conférences adjoint au sein du département de français langue étrangère à la Faculté de Pédagogie Hasan Ali Yücel de l'Université d'Istanbul. Il a obtenu son grade de docteur à partir de sa thèse sur l'utilisation des gestes coverbaux en classe de FLE. À part son intérêt concernant l'usage que tirent les enseignants des conduites non verbales en classe de FLE, Denizci effectue également des recherches sur l'emploi des textes littéraires à des fins didactiques.

Nur Nacar Logie est professeur en linguistique générale à l'Université d'Istanbul. Elle a fait ses études de master (1992) et de doctorat (1996) à l'Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle. Elle est spécialisée dans l'analyse morphosyntaxique et intonative du français oral spontané et du turc parlé. Parallèlement à cette spécialisation, elle fait également des recherches sur l'enseignement du français langue étrangère.

Alaskar Özperçin, titulaire d'un doctorat en FLE et linguistique, est assistant de recherche dans le département de didactique du FLE à l'Université d'Istanbul. Ses domaines de recherche sont l'argumentation, l'énonciation, l'analyse du discours et la linguistique cognitive. Il fait également des recherches sur l'enseignement du français langue étrangère.

Latif Beyreli, diplômé de l'Université de Marmara, de la Faculté de Pédagogie Atatürk, du département de didactique de langue et de littérature turques en 1986, a terminé ses études de maîtrise (1988) et de doctorat (1994) à l'Université de Marmara en Turquie. Ses études portent principalement sur le turc de la Turquie, la syntaxe et l'enseignement du turc. Il travaille actuellement comme maître de conférences au département de didactique du turc à la faculté de pédagogie Atatürk de l'Université de Marmara.

Duygu Ak-Baçoğul est enseignante de turc à la Faculté de Pédagogie de l'Université d'Istanbul. Après l'obtention d'une licence du département d'enseignement de la langue turque de la Faculté de Pédagogie de l'Université Onsekiz Mart de Çanakkale (2008), elle a fait son master sur la didactique du turc en tant que langue étrangère (Université de Marmara-Istanbul). Ses recherches doctorales menées au sein du département d'enseignement de la langue turque de l'Université de Marmara portent sur la littérature de jeunesse et l'analyse de discours. Ses domaines de recherche sont l'enseignement du turc, la didactique du turc en tant que langue maternelle, la littérature de jeunesse et l'analyse du discours.

Depuis 2013, **Bao Ha-Minh** est ETI (Experte Technique Internationale) dans le domaine de l'éducation, détachée au Ministère des Affaires Étrangères et du Développement International. Elle travaille au Lycée franco-finlandais de Helsinki en tant qu'enseignante de français et de latin et assure une mission de coopération culturelle, linguistique et éducative entre la France et la Finlande, surtout en ce qui concerne l'innovation pédagogique et les outils numériques. Auparavant, de 2001 à 2013, elle a été professeur de lettres et de latin en France.

Virgile Mangiavillano est conseiller pédagogique en TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) et enseignant de français au sein du Lycée Saint Benoît à Istanbul en Turquie. Coordinateur du Comité Développement Recherche Numérique (CDRN), ses missions sont les suivantes : gérer et définir des actions de formations (Printemps Numérique International, formations internes et externes) ; centraliser et diffuser les activités, recherches et résultats relatifs à la pédagogie avec le numérique de chaque département avec la collaboration des membres du CDRN et des experts en TICE

de tous les départements ; développer et proposer de nouvelles pratiques numériques avec l'équipe éducative afin d'améliorer l'apprentissage et les performances des élèves. Auparavant de 2010 à 2015, il a exercé au sein de l'Université Galatasaray en qualité d'enseignant de FLE et chargé de mission en TICE.

Natali Aşık-Tömsü, diplômée de l'Université de Marmara en 2012 a obtenu sa licence de chimie en 2010-2011 à l'Université de Rouen –Programme Erasmus. Depuis 2013, elle est professeur de chimie-discipline non linguistique (en français) au Lycée Saint Benoît.

Frédérique Castelot-Özdemir est diplômée de l'Université de Bordeaux- maîtrise physiologie animale et végétale en 2001 et de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) en 2000. Elle a été professeur de STV en France dans différents collèges et lycées de 1999 à 2004. Actuellement, elle est professeur de biologie-discipline non linguistique (DNL) au lycée Saint Benoît. Elle est coordinatrice numérique : organisation du *printemps numérique*, formation des professeurs de sciences aux outils numériques, gestion de moodle et de classroom, animation d'ateliers TICE pour les enseignants des autres départements.

Christine Vuillet Akgün, professeur certifié de Lettres Classiques, est diplômée de l'Université de Besançon/Franche-Comté. Elle est enseignante en Turquie depuis 1993. Elle a été enseignante de FLE au lycée Tevfik Fikret d'Izmir de 1993 à 1998, puis coordinatrice à l'école Piri Reis de Çankaya/Izmir de 1998 à 1999. Elle est coordinatrice au lycée Tevfik Fikret d'Izmir depuis 1999 et Responsable du Département de Français au lycée Tevfik Fikret d'Izmir depuis 2016.

İbrahim Ünüvar, professeur de mathématiques au Lycée Saint Joseph d'Izmir, a fait ses études secondaires au Lycée Tevfik Fikret d'Izmir et ses études supérieures à l'Université Ege dans la filière de mathématiques. Elle a travaillé au Lycée Tevfik Fikret Lisesi entre 1999 et 2017.

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.turquie@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en turc puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 **Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 **Pour un article de périodique**

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Turquie, n° 10 / 2017
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <http://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeaupepin (France)

Synergies Turquie, n° 10 / 2017

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM2EA

Achevé d'imprimer à Istanbul en décembre 2017 sous les presses de

ANKA Matbaacılık Limited Şirketi / 2. Matbaacılar Sit. F Blok ZF 9-10 Topkapı/Istanbul

Tél: (0212) 565 90 33- 480 05 71 - Télécopie: 0212 565 90 34 - e-mail: ankamatbaa.com.tr

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Cette dixième livraison de la revue *Synergies Turquie* contient des articles rédigés dans des domaines variés, montrant ainsi l'importance, le dynamisme, la régularité des recherches scientifiques francophones en Turquie. Ce nouveau numéro ne reflète pas seulement la voix des chercheurs francophones turcs, mais aussi celle des chercheurs vivant à l'étranger, avec des études fondées sur la littérature, la culture, l'interculturalité et la langue.

L'équipe de *Synergies Turquie* a également le plaisir de présenter aux lecteurs les travaux réalisés au lycée bilingue Saint Benoît d'Istanbul lors du *Printemps Numérique International*, avec le soutien du service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Turquie.