

Numéro 9 / Année 2016

Synergies Turquie

Revue du GERFLINT

Études de langue et de culture

Coordonné par Hüseyin Gümüş et Füsun Şavlı



GERFLINT

Synergies Turquie

numéro 9 / Année 2016

Études de langue et de culture

**Coordonné par
Hüseyin Gümüş et Füsun Şavlı**



REVUE DU GERFLINT
2016

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 procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : Annuelle

ISSN 1961-9472 / ISSN 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-lès-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 : synergies.turquie@gmail.com

istanbul@ifturquie.org

Comité scientifique

Fabrice Barthélémy (Université de Franche-Comté, France), Nedret Özkotat Kılıçeri (Université d'Istanbul), Ayşe Eziler Kiran (Université Hacettepe), Ece Korkut (Université Hacettepe), Sündüz Öztürk Kasar, (Université Technique de Yildiz), Şeref Kara (Université Uludağ), Murat Demirkan (Université de Marmara).

Comité de lecture

Abdüllatif Acarlıoğlu (Université Anadolu d'Eskeşehir), Ali Tilbe (Université de Namık Kemal), Arsun Yılmaz (Université d'Istanbul), Ayla Gökmen (Université Uludağ), Ayten Er (Université Gazi), Duygu Öztin Passerat (Université Dokuz Eylül), Emel Ergun (Université d'Istanbul), Emine Bogenc Demirel (Université Technique de Yildiz), Füsün Bilir Ataseven (Université Technique de Yildiz), Gülnihal Gülmez (Université Anadolu d'Eskeşehir), İlhami Sığırıcı (Université Kırıkkale), İrem Onursal Ayırır (Université Hacettepe), Mehmet Baştürk (Université de Balıkesir), Necmettin Sevil (Université d'Istanbul), Perihan Yalçın (Université Gazi), Rifat Günday (Université Ondokuz Mayıs), Selim Yılmaz (Université de Marmara), Seza Yılancıoğlu (Université de Galatasaray), Tanju İnal (Université Bilkent), Tuğrul İnal (Université Hacettepe).

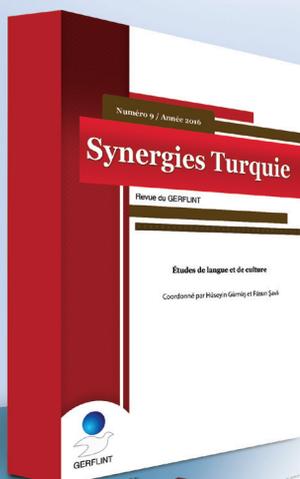
Patronages et partenariats

Ambassade de France en Turquie (Institut français de Turquie-Istanbul), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC), 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
<http://gerflint.fr/synergies-turquie>



Indexations et référencements

C.I.R.C. EC3metrics
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH PLUS
Héloïse
Index Islamicus
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 *Revues 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

Études de langue et de culture

Coordonné par Hüseyin Gümüş et Füsün Şavlı

Sommaire

Jean-Michel Berthe	7
Avant-Propos	
Hüseyin Gümüş, Füsün Şavlı	11
Présentation	
İlhami Sığircı	15
Kullanma talimatlarının çevirisindeki yabancı terimlerin dilbilimsel açıdan incelenmesi	
Halil Aytekin, Yasemin Tahtalı Çamlıoğlu	27
La question d'intégration des immigrants et la quête d'identité dans un pays colonisateur (à travers l'histoire <i>Anne ici-Sélina là-bas</i>)	
Şeref Kara, Dilek Baştuğ	39
Les mots à charge culturelle partagée et le changement interculturel lors de leur traduction dans une autre langue	
Ayşe Eziler Kıran	53
Les relations de la nature et de la culture dans <i>Thérèse Raquin</i>	
Rıfat Günday, Yasemin Tahtalı Çamlıoğlu	69
Les ressources numériques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères	
Elif Divitçioğlu	81
La formation du lexique en turc	
Fatma Kazanoğlu	97
Les masques d'objectivité dans les titres	

Printemps Numérique

Gaëtan Hulot, Vera Hadzi-Pulja	117
La simulation globale dans la révolution numérique	
Virgile Mangiavillano	129
La pédagogie de projet et les TICE au service de l'interdisciplinarité au sein du Lycée Français Saint Benoît	
Xavier Martin	147
Apprentissage informel et réseaux sociaux: une expérimentation de Twitter en cours de FLE	
Jean-Marie Le Jeune	161
La classe inversée : le triangle pédagogique sens dessus dessous	

Annexes

Profils des auteurs	175
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Turquie</i>	179
Le GERFLINT et ses publications	183



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Avant-Propos

Jean-Michel Berthe

Attaché de coopération éducative
Ambassade de France en Turquie

Ce nouveau numéro de la revue *Synergies Turquie* réunit un ensemble de contributions d'une grande richesse et livre au lecteur un large éventail d'articles concernant les domaines linguistiques, littéraires, culturels et pédagogiques regroupés cette fois-ci sous la thématique « *Etudes de langue et de culture* ».

Nous aborderons les tendances actuelles des recherches dans le domaine des sciences humaines et sociales de la sphère francophone et plus particulièrement dans les domaines socioculturels et linguistiques, des stratégies de traductologie et d'analyses littéraires.

Synergies Turquie offre dans ce numéro une série de thématiques diverses, à la fois d'une grande pertinence et encore une fois d'une grande richesse.

Ainsi, plusieurs chercheurs nous livrent une approche linguistique. C'est le cas d'Elif Dıvıtcıođlu de l'Université Paris Descartes qui nous offre une étude approfondie de la langue turque à travers la formation du lexique.

Une large part est consacrée dans cette édition à la traductologie, domaine privilégié d'un nombre important d'universités en Turquie. İlhami Sıđırcı de l'Université Kırıkkale aborde la traduction à travers une recherche extrêmement pratique et novatrice en Turquie de la traduction dans le domaine médical et nous constatons avec satisfaction que les termes utilisés dans un nombre non négligeable d'instructions médicales sont en majorité des termes d'origine française.

Dans l'optique d'une étude approfondie de l'influence de l'interculturel lors de traductions, Şeref Kara et Dilek Baştuđ de l'Université Uludađ de Bursa formulent des réflexions théoriques sur les connotations interculturelles qui interfèrent dans l'expérience de la traduction et sur la manière d'opérer dans le choix d'un mot parmi les multiples possibilités.

Une étude de Fatma Kazanođlu de l'Université Uludađ de Bursa s'intéresse au décryptage des titres de journaux et à l'analyse des procédés qui tendraient à masquer l'objectivité du propos d'où le titre de son article « *Les masques de l'objectivité* ».

La question identitaire d'actualité est explorée sous un regard littéraire par Halil Aytekin et Yasemin Tahtalı Çamlıoğlu de l'Université Ondokuz Mayıs de Samsun à travers le roman de Marie-Féraud, *Anne ici, Sélima* là-bas qui raconte l'histoire d'une jeune fille, Sélima, qui est algérienne et qui vit dans un HLM de Marseille, prise entre deux cultures et qui a du mal à s'intégrer au lycée en France comme en Algérie dans sa famille d'origine. Les auteurs soulignent ainsi l'extrême nécessité de développer des compétences interculturelles afin de réduire les préjugés.

L'analyse littéraire est abordée par Ayşe Kiran de l'Université de Hacettepe d'Ankara à travers le roman d'Emile Zola « *Thérèse Raquin* », sous l'angle de la concordance cher à l'auteur naturaliste entre la nature et la culture, l'être humain étant déterminé et transformé tragiquement par le milieu dans lequel il évolue.

Enfin, une grande partie de cette neuvième édition est consacrée à l'enseignement du français langue étrangère abordé sous des angles différents.

Cette édition est aussi largement consacrée à l'enseignement du français langue étrangère et aux pratiques de l'enseignement face à la révolution numérique qui fait son apparition de plus en plus dans la classe. Elle offre au lecteur un regard novateur et d'une réelle actualité sur l'innovation pédagogique en faisant référence à l'utilisation des TICE et du numérique dans l'apprentissage du français langue étrangère, domaine important dans la recherche de nouvelles techniques d'apprentissage qui viendront certainement bouleverser, sinon révolutionner les habitudes de l'enseignant et de l'élève.

Ainsi, il est fait référence aux très nombreuses ressources numériques mises à la disposition des enseignants et des élèves, plus particulièrement dans l'enseignement d'une langue étrangère. Rifat Günday, Yasemin Tahtalı Çamlıoğlu de l'Université Ondokuz Mayıs de Samsun posent dans leur article des questions pertinentes sur l'utilisation et sur l'utilité des ressources numériques dans la mesure où le public a aujourd'hui des possibilités multiples d'aborder son propre apprentissage d'une langue étrangère.

Vera Hadzi-Pulja de l'Université Cyrille et Méthode de Skopje et Gaëtan Hulot de l'Institut français de Skopje s'intéressent à l'évolution de la simulation globale, jeu de rôle dans l'apprentissage d'une langue dans lequel le professeur est maître du jeu par l'intégration du numérique qui tend à renouveler les pratiques d'apprentissage d'une langue étrangère et de transformer le statut de l'enseignant dans la classe.

De même, la classe inversée de plus en plus pratiquée dans l'enseignement, évoquée par Jean-Marie Le Jeune du Collège Croas ar Pennoc de Guilers, modifie la nature

des activités d'apprentissage en classe et à la maison, développant une plus grande motivation de l'élève qui prend une part plus active dans son apprentissage. Cette pratique amène une modification des rôles traditionnels dans la classe. Selon lui, la classe inversée redéfinit les rôles et les statuts des maîtres et des élèves face au savoir et aux compétences à acquérir. Ainsi, cette pratique permet une plus grande autonomie des élèves et un rôle davantage d'accompagnateur de l'enseignant qui abandonne ainsi son cours magistral.

Enfin, dans le cadre de la seconde édition du « Printemps numérique 2016 », rencontre internationale consacrée aux TICE et au numérique dans l'enseignement, manifestation organisée par le lycée bilingue Saint Benoît d'Istanbul avec le soutien du service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Turquie, des enseignants du lycée Saint Benoît ont largement contribué à cette édition pour le renouvellement des pratiques d'apprentissage en classe.

Virgile Mangiavillano aborde dans son article la pédagogie de projet au sein de son lycée et le développement de l'interdisciplinarité à travers l'utilisation des TICE et des ressources numériques grâce à la mise en place de projets interdisciplinaires.

Nous terminerons ce large tableau par l'étude de Xavier Martin, enseignant également au lycée bilingue Saint Benoît qui évoque l'utilisation pédagogique des réseaux sociaux pour un enseignement/apprentissage de français langue étrangère. Il expose une expérimentation à partir de Twitter et conclut à une approche actionnelle de la langue cible qui favorise l'apprentissage.

Cette nouvelle édition de la revue *Synergies Turquie* reflète les diverses recherches engagées par les professeurs d'universités en Turquie et par leurs collègues français et francophones dans les différents domaines que nous avons exposés dans cet avant-propos.

Une large part de la revue a été consacrée à une approche du numérique dans l'enseignement en général et de l'enseignement du français langue étrangère en particulier.

Ces réflexions dénotent une volonté affirmée de l'équipe de *Synergies Turquie* de développer également des thématiques liées à une évolution rapide des pratiques d'enseignement du français en Turquie à travers l'intégration de ressources numériques et d'internet en classe. Cette intention participe à la vigueur de l'enseignement du français et à sa promotion.

En cela, je tiens à remercier chaleureusement Madame Füsün Şavlı et Monsieur Hüseyin Gümüş pour leur investissement sans failles pour la promotion du français comme langue internationale d'étude et de recherche ainsi que les chercheurs et enseignants qui ont contribué par leurs travaux à la réalisation de ce numéro qui se distingue par son souci d'être en phase avec la modernité.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Présentation

Hüseyin Gümüş
Fusun Şavlı

La revue *Synergies Turquie* poursuit ses travaux de diffusion de la voix des chercheurs francophones turcs ainsi que celle des chercheurs étrangers travaillant dans le domaine des études françaises. Elle a le plaisir de vous présenter son neuvième numéro intitulé *Etudes de langue et de culture*. Outre les nombreux thèmes qui seront traités à travers les articles thématiques de ce numéro, nous avons également l'honneur de vous présenter une partie qui contient les quatre communications faites lors du *Printemps Numérique International*¹ réalisé au lycée Saint Benoît les 26 et 27 février 2016 à Istanbul.

İlhami Sığircı, dans son travail qui a pour titre « Analyse linguistique des termes étrangers dans la traduction d'instructions », traite des instructions qui intéressent de près la santé publique qui n'ont pas été suffisamment étudiées jusqu'à présent en Turquie. Il étudie principalement des termes étrangers fréquemment utilisés dans ces instructions. Son objectif principal est de constater la façon de les utiliser d'une part et d'autre part de les analyser du point de vue linguistique.

Dans leur article intitulé « La question d'intégration des immigrés et la quête d'identité dans un pays colonisateur (à travers l'histoire *Anne İci-Sélİma İà-bas*) » **Halil Aytekin** et **Yasemin Tahtalı Çamlıođlu** s'interrogent à travers l'histoire d'*Anne İci-Sélİma İà-bas* sur le thème de l'intégration des immigrés et la quête d'identité dans un pays colonisateur. Ainsi, par le biais de l'héroïne, les auteurs insistent sur la nécessité du développement de la compétence interculturelle, de la réduction des préjugés et de l'évolution empathique et émotionnelle des jeunes dans un pays colonisateur.

L'article de **Şeref Kara** et **Dilek Baştuđ** « Les mots à charge culturelle partagée et le changement interculturel lors de leur traduction dans une autre langue » nous invite à réfléchir sur les différentes connotations historiques, culturelles, littéraires dans la langue de départ à travers les mots à charge culturelle partagée et le changement interculturel lors de la traduction.

Ayşe Eziler Kiran, dans son travail « Les relations de la nature et de la culture dans *Thérèse Raquin* », nous parle des isotopies nature/culture représentées d'un point de vue dysphorique. L'auteur nous montre comment les quatre éléments de la nature, jouent un rôle latent pour transformer les personnages du roman dont chacun est symbolisé par un élément.

A l'ère d'Internet, les ressources et didacticiels en ligne sont particulièrement populaires auprès des apprenants des langues étrangères. Les sites d'apprentissage des langues étrangères promettent également l'acquisition de ces langues de façon « fonctionnelle », « gratuite », « libre » et « rapide ». Ainsi **Rifat Günday** et **Yasemin Tahtalı Çamlıoğlu**, dans leur article « Les ressources numériques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères » s'interrogent-ils sur l'utilité des ressources numériques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en analysant trois exemples d'emploi du numérique.

Elif Divitçioğlu avec son article « La formation du lexique en turc » vise d'abord à étudier la formation du lexique en turc selon le point de vue de la linguistique fonctionnelle et à présenter ensuite les différents procédés de synthématisation (la composition, l'éduplication et l'affixation) afin de proposer une classification des synthèmes en turc. Dans cette perspective, après avoir défini les notions de *synthème* et de *parasyntème* de ce cadre théorique, l'auteur insiste sur la distinction, entre *synthème* et *syntagme* d'une part et d'autre part, entre *affixe* et *modalité*.

Fatma Kazanoğlu, dans son étude « Les masques d'objectivité dans les titres », se donne pour objectif l'analyse des procédés utilisés dans les titres de journaux pour rapporter des paroles et la problématique d'objectivité qui en relève. Comme le discours direct n'est pas le seul moyen relevé dans son corpus pour rapporter les paroles, l'auteur insiste sur les *îlots textuels*.

Le numéro ci-présent a le privilège de contenir un dossier spécial consacré au *Printemps Numérique International* organisé depuis deux ans par le Lycée Français Saint Benoît. Les quatre articles qui suivent apportent une contribution précieuse au domaine didactique enrichi par l'apport du numérique.

Gaëtan Hulot et **Vera Hadzi-Pulja**, dans leur article « La simulation globale dans la révolution numérique », s'appuient sur les nouvelles pratiques sociales et linguistiques nées ou à naître de la révolution numérique pour proposer un renouvellement de la simulation globale par l'intégration de ces pratiques. La simulation globale est donc comparée au jeu *Imperium*, créé par un des auteurs pour la classe de FLE.

Virgile Mangiavillano, dans son travail « La pédagogie de projet et les TICE au service de l'interdisciplinarité au sein du Lycée Français Saint Benoît », aborde en premier lieu la place de l'interdisciplinarité au sein du lycée Saint Benoît, et ensuite, le schéma de mise en place de projet interdisciplinaire, suivie d'exemples concrets de projets réalisés pendant l'année scolaire 2015-2016. L'auteur met en avant les points forts et les obstacles de cette pédagogie de projet au service de l'interdisciplinarité, via le canal du numérique.

Xavier Martin, dans son article « Apprentissage informel et réseaux sociaux: une expérimentation de Twitter en cours de FLE », expose le cadre pédagogique dans lequel une expérimentation sur Twitter a été conduite, avec une classe d'un lycée bilingue francophone d'Istanbul. D'abord, il décrit et il analyse les activités menées dans la classe. Ensuite, il s'interroge sur les usages et la culture numériques des élèves qui permettent de mesurer l'enrichissement qu'apporte une utilisation des réseaux sociaux, en particulier de Twitter, dans l'apprentissage de la langue française, hors du temps scolaire.

« La classe inversée: le triangle pédagogique sens dessus dessous » de **Jean-Marie Le Jeune** nous présente la classe inversée en tant que technique pédagogique simple et adaptable qui consiste à intervertir le paradigme de l'enseignement traditionnel défini comme: cours magistral en classe et exercices d'application à la maison. Ainsi, la classe inversée redéfinit radicalement les rôles et les statuts du triangle pédagogique: l'élève, le maître et le savoir.

Avant de terminer notre présentation, nous souhaitons exprimer notre gratitude à tous ceux qui ont contribué par leur article à ce 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. Jean-Michel Berthe, attaché de coopération éducative, et à Mme Marie-Christine Jung, attachée de coopération pour le français qui ne cessent d'encourager 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 scientifique 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!

Note

1. Voir tous les intervenants du *Printemps Numérique International 2016* sur un padlet de mutualisation : <http://padlet.com/cdrn/printempsnumerique2016>. [consulté le 15 septembre 2016].



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Kullanma talimatlarının çevirisindeki yabancı terimlerin dilbilimsel açıdan incelenmesi

İlhami Sığırıcı

Université Kırıkkale, Kırıkkale, Turquie
ilhami-sigirci@hotmail.com

Reçu le 18.07.2014 / Évalué le 03.07. 2016/ Accepté le 23.07.2016

Analyse linguistique des termes étrangers dans la traduction d'instruction

Résumé

La traduction médicale est considérée comme un des domaines les plus importants de la traduction technique. Des textes médicaux varient en grande partie du fait qu'ils concernent plusieurs domaines différents. Dans ce travail, on a étudié les instructions qui intéressent de près la santé publique, mais sur lesquelles il n'y a pas eu assez d'études jusqu'à présent en Turquie. On se définit, par conséquent, pour objectif l'étude des termes étrangers utilisés fréquemment dans ces instructions. L'objectif principal est de constater d'une part la façon d'utilisation de ces termes et d'autre part de les analyser du point de vue linguistique. Pour constituer notre échantillon, on a pris en considération au total, cent instructions, mais on n'en a retenu que sept où il figure plus de termes étrangers que les autres. Dans l'utilisation des termes appartenant à des langues différentes, on a constaté que la plupart des termes utilisés sont d'origine française et que la prononciation française des termes est fréquemment préférée même dans le cas d'utilisation des termes anglais.

Mots-clés: traduction, étude terminologique, terminologie, traduction médicale, instructions, termes étrangers, étude linguistique

Özet

Teknik çeviri alanlarından biri de tıp alanında yapılan çevirilerdir. Tıp metinleri çok farklı alanları ilgilendirdiğinden çeşitlilik göstermektedir. Bu alanlardan hedef kitlesi son derece geniş olan ve halk sağlığını doğrudan ilgilendiren, ama bu konuyla ilgili hiçbir çalışmanın bulunmadığı kullanım talimatlarını inceledik. Buradaki en temel sorunda kullanma talimatlarında sıklıkla kullanılan yabancı terimlerdir. Burada temel amaç, kullanılan terimleri dilbilimsel açıdan inceleyerek kullanım oranlarını ve biçimlerini ortaya koymak oldu. Bu araştırmamızı gerçekleştirebilmek için yüz kullanım talimatından oluşan bir bütünce oluşturduk. Bunlarda kullanılan yabancı terimlerin ne oranda kullanıldığını ayrıntısıyla ortaya koymak ve bütüncemizin genel özelliklerini belirlemek için yüz kullanım talimatının bütünü ele aldık. Bu kullanım talimatlarının tamamında çok fazla sayıda yabancı terim bulunduğundan

dolayı bunları ayrıntısıyla incelemek bu araştırmanın sınırlarının oldukça ötesine geçeceğinden bunlardan sadece yedisinde bulunan yabancı terimlere Türkçe karşılık önererek dilbilimsel açıdan inceledik.

Anahtar sözcükler: çeviri, terim incelemesi, terim bilim, tıp çevirisi, kullanım talimatı, yabancı terim, Türkçe karşılık, dilbilimsel inceleme

Linguistic analysis of foreign terms in the translation of instructions

Abstract

One of the areas of technical translations is the translation in the medical field. Medical texts vary to a great extent as they are from so many different areas of interest. In this study we examined the instructions which have a large target group and which interest the public health directly, but on which there aren't any studies. The basic problem is the foreign words that are used frequently in these instructions. The main goal here is to put forward the usage rate and styles of these words by analyzing the words from a linguistics perspective.

Keywords: translation, term, medical translation, term analysis, instructions, foreign terms, turkish equivalent, linguistic analysis

0. Giriş

Teknik çeviri alanlarından biri de tıp alanında yapılan çevirilerdir. Tıp metinlerinin çevirisi hukuk ve dini metinlerin çevirisi kadar eskiye dayanır. Metin türü olarak değerlendirildiğinde, tıp metinleri bilgilendirici metin türüne örnek oluştururlar, nesnel durumların, olayların ve olguların betimlenmesine yöneliktirler” (Göktürk, 1994 : 27) Hedefleri bilgilendirmek ve aydınlatmaktır. Hedef kitleleri, diğer alanlarla karşılaştırıldığında son derece geniştir. Zira yeri geldiğinde toplumun neredeyse bütün kesimlerini ilgilendirirler: Başta hekimler, eczacılar, tıp eğitimi alan öğrenciler, hastalar, laborantlar, hemşireler vb.

Tıp metinleri çok farklı alanları ilgilendirdiğinden çeşitlilik göstermektedir: Kullanım talimatları, doktor reçeteleri, tıp kitapları, yazılı ve görsel basında her düzeyde alıcının anlayabileceği biçimde oluşturulmuş sağlıklı yaşam veya hastalık belirtileriyle ilgili genel bilgi veya öğüt içeren yazılar, konuşmalar, raporlar ve tahlil sonuçları tıp metinlerine örnek olarak verilebilir. Her alanda olduğu gibi tıp alanında kullanılan dilin de kendine özgü terimleri ve anlatım biçimleri vardır. Açıkalan tıp dilini “çıplak gerçeğin üzerine giydirilmiş, teknik terimlerden oluşan bir dildir” biçiminde tanımlar (Açıkalan, 1995 : 39). Ülkemizde tıp çevirisi konusunda yapılan çalışmalar daha çok terimlerle ilgili olduğundan tıp terimleri sözlüğü ve dili özleştirme talimatları oluşturulmuştur (Ertem,1998, Elhan, 2003, Gökmen, 2001, Canda, 1993).

Tıp terimleri çevirisinde yer alan terimlerin diğer alanlardaki metin çevirisinde kullanılan terimlerden oldukça çeşitli olduğu saptanır. Kuşkusuz her alanın kendine özgü bir terimcesi vardır. Ancak tıp terimleri daha fazla bir ön çalışmayı gerekli kılar. Latince, Grekçe terimlerin önek, sonek takılarını, kök olan terimleri, kısaltmaları, simgeleri, özellikle de eponimleri bilmeyi gerektirir (Bkz Erten, 2003 : 62-73). Dolayısıyla tıp dili de özel teknik terimlerden oluşan bir dildir. Bu dilin terim dağarcığı hastalığın teşhisine, tedavisine, önlenmesine ve araştırılmasına yönelik terimlerden oluşmaktadır. Bu nedenle bu dil tıp eğitiminden geçmiş bireylerce kullanılmakta, tıp eğitimi almamış insanlar ise bu dile tamamen yabancı kalmaktadır (Hudson, 1978 : 5, Erten, 2003 : 35). Dolayısıyla tıp dili bir üst dildir ve belirli koşullar oluşmadıkça kullanılmamaktadır. Bu üst dilin kullanımına, sıklıkla sağlıkla ilgili konular, hastane ortamı ve aynı meslek grubundaki bireyler söz konusu olduğunda başvurulur. Bu dilde en sık karşılaşılan ya da en önemli sorunlardan biri, hekimlerin hastalarıyla iletişim kurarken kullandıkları Latince ve Grekçe kökenli veya tamamıyla İngilizce, Fransızca gibi yabancı dillere ait terimlerdir.

Bu yabancı terimler kaynak dillerden Türkçeye aktarılan kullanım talimatlarında da yoğun bir biçimde kullanılmaktadır. Bu durum kullanım talimatlarının hedef kitle tarafından anlaşılmasında sorunlara yol açar. Buradaki en temel sorun kullanım talimatlarının Türkçeye çevirisi sırasında doğrudan kullanılan yabancı terimlerdir. Çoğu zaman bu terimlerin Türkçe karşılıklarının verilmediğini saptıyoruz. Türkiye, hali hazırda diğer birçok gelişmekte olan ülkede olduğu gibi ilaçlarının büyük bir kısmını ithal etmekte ya da yabancı patentlerle üretimini gerçekleştirmektedir. Bu ithal edilen ve üretilen ilaçlar, dünyanın birçok yerinde faaliyet gösteren küresel şirketlerine aittir. Dolayısıyla bu firmaların ilaçların kullanım talimatlarını farklı dillere çevirttirirken sıklıkla, İngilizce ve Fransızca gibi dillere ait terimlere başvurduğunu saptıyoruz.

1. Yöntem ve Bütünce

Prospektüs, Türkçede yeni biçimiyle kullanma talimatı (KT) içeriğinin karmaşıklığı sebebiyle geçmişten günümüze kadar hedef kitlesinin büyük çoğunluğu tarafından tam olarak anlaşılmasında büyük sorunlar yaşanmaktadır. Bunun en önemli sebeplerinden biri çok fazla sayıda yabancı terimin kullanılmasıdır. Sık kullanılan ve kolayca anlaşılması gereken terimlerin Türkçede tam karşılıkları bulunurken hâlâ yabancı terimlerin kullanılmaya devam edilmesi de düşündürücüdür. Bu amaç doğrultusunda, KT'lerde bulunan yabancı terimleri saptamak, bunlara Türkçe karşılık önermek ve bu terimleri dilbilimsel açıdan incelemek çalışmamızın temel amacını oluşturmaktadır.

Öncelikle bu araştırmamızı gerçekleştirebilmek için yüz KT'den oluşan bir bütünce oluşturduk. Bunlarda kullanılan yabancı terimlerin ne oranda kullanıldığını ayrıntısıyla ortaya koymak ve bütüncemizin genel özelliklerini belirlemek için yüz KT'nin bütününe ele aldık. Bu KT'nin tamamında çok fazla sayıda yabancı terim bulunduğundan dolayı bunları ayrıntısıyla incelemek bu araştırmanın sınırlarının oldukça ötesine geçeceğinden bunlardan sadece yedisinde yer alan terimleri dilbilimsel açıdan incelemekle yetineceğiz. Farklı ilaçlara ait bu yedi KT'yi ayrıntılı olarak inceleyeceğimiz çalışmamızda öncelikle yedi ilacın (Cycladol, Lyrıca, Deflamat, Thermo-Doline, Otrivine Menthol, Relestat, Apraljin Fort) KT'deki yabancı terimleri tespit ettik. Sonraki aşamada bu terimlerin hangi dillere ait olduğunu ortaya koyduk. Daha sonraki aşamada ise bulmuş olduğumuz bu terimlerin ilgili dillerdeki özgün biçimlerini tespit ederek, bunların biçimbilimsel özelliklerini belirlemeye ve sonrada bu terimlere Türkçe karşılıklar önermeye çalıştık.

2. Kullanma Talimatları ve Terimler

Her metnin kendi biçimsel özelliklerini belirleyen bir yazılış amacı vardır. Bir doktor reçetesi, bir ferman, bir nota, bir bildiri, bir deneme yazısı ya da bir kanun maddesinin düzenlenişinin kendine özgü bir üslubu ve dış görünüşü vardır. Bu iki öge toplumlarca zaman içinde kabul edilmiş ve geliştirilmiş düzenlemelerdir. Çeviri kuramı açısından metin türü ile çeviri yöntemi arasında doğrudan bir ilişki olduğundan dolayı, kullanım talimatlarını metin türü olarak sınıflandırmak gerekir. Bu açıdan bakıldığında, kullanım talimatları açıklayıcı bilgilendirici metin türüne girmektedir. Bilgilendirici metin belli bir konuyu açıklamaya yönelik ya da bir konuyu öğretmeye yönelik olduğundan, o konu ile ilgili teknik terimleri ve belli bir üst dilin kullanılması söz konusudur. Bu metinlerde teknik terimler kullanılması bilgi verici olmalarına bağlanabilir (Günay, 2001 : 267). Burada aktarılan bilgileri anlama, alıcının bilgi birikimine, dil düzeyine, kültürel durumuna, yaşına, cinsiyetine, sosyal çevresine ve statüsüne bağlıdır. Dolayısıyla buradaki temel sorun göndergelerin doğru anlaşılmasına, dil içi ve dil dışı etkenlere bağlıdır.

KT'leri ayrıntısıyla incelediğimizde, bunların tamamında İngilizce ve Fransızca terimlerin sıklıkla kullanıldığını, yüzde yüz Türkçe terimlerden oluşmuş hiçbir KT'nin bulunmadığını saptıyoruz. Burada önemli bir noktanın altını çizmemiz gerekiyor. KT'lerdeki bazı terimlerin hem Fransızcada hem de İngilizcedeki yazılış biçimleri birebir aynı olduğundan bunların gerçekte İngilizce mi yoksa Fransızca mı olduğunun ayırımına varmak son derece güçtür. Bu durumu aşağıda verdiğimiz örneklerde görebiliriz: gastrointestinal (gastrointestinal ing.fr), enflamasyon (inflammation, ing., fr.), somnolans (somnolence ing., fr.), vertebral (vertabral ing., fr.), lokal (local ing., fr.), semptomatik (symptomatic, ing., fr.), konstipasyon (constipation ing., fr.),

kontakt (contact ing., fr.), lezyon (lesion ing., fr.), paranasal (paranasal ing., fr.), konsantrasyon (concentration), travma (trauma ing., fr.), psikotik (psychotic ing., fr.), advers (adverseing.,fr.), gastrik (gastrique ing., fr), inkontinans (incontinence ing.,fr.), kognitif (cognitive ing., fr.),vb.

Öte yandan incelediğimiz KT'lerin tamamında İngilizce terimlerin neredeyse hepsinde İngilizcedeki seslendirilme biçimlerinin Türkçeye aktarılmadığı, daha ziyade Fransızcadaki söyleniş biçimlerinden hareketle kullanıldığını ve yazıya aktarıldığını saptıyoruz. Bunun en önemli nedeni Fransızcayla Türkçe arasındaki %70 ses benzerliğidir. Bu yüzden terimlerin kullanımında Fransızcadaki söyleyiş biçimleri sıklıkla tercih edilmektedir. Kaldı ki genel olarak bakıldığında İngilizce söyleyiş biçiminin Türkçenin söyleyiş biçiminden oldukça uzak olduğu görülür.

KT'lerde yabancı terimlerin dışında *Romatoid artrit, osteoartrit, ankilozan spondilit, tendovajinit, miyalji, artralji, disüri, üriner inkontinans, nistagmus, miyoklonus, hiporefleksi, diskinezi, konjunktivit* ve *bursit* gibi çeşitli hastalık isimleri de bulunur. Türkçede kullanım sıklığı oldukça yüksek olan “*kullanılmak*” fiili yerine Fransızca *endike* “*indiquer fr.*” fiilinin tercih edildiği, “*kullanılmaz*” yerine de *konrendike*'nin “*contre-indiquer fr.*” çoğu zaman tercih edildiğini saptıyoruz. Bunların dışında KT'lerin neredeyse tamamında *etken maddeler, piyasa şekilleri, kullanım şekli, uyarılar gibi* madde başlıkları oluşturulurken kullanılan Türkçe ifadelerin dışında Fransızca “*indication*” ismi “*endikasyon + ları*” (*kullanıldığı yerler*) biçiminde, “*contre-indication*” da “*kontrendikasyon + ları*” (*kullanılmaması gereken durumlar*) biçiminde *kullanılmaktadır*. Ayrıca KT'lerde yer alan ilaç isimlerinin oluşturulmasında tamamıyla yabancı terimlerin tercih edildiğini, ilacın yabancı isminin hemen altında ise hedef kitle tarafından anlaşılmayı kolaylaştırma amacı güden “*krem*”, “*göz damlası*”, “*burun sprey*” ve “*film tablet*” gibi dilsel göstergelerin kullanıldığını saptıyoruz ; görüntüsel göstergeler ise nadiren kullanılmaktadır. KT'lerin içeriğinde bulunan yabancı kökenli terimlerin önüne bir takım Türkçe ekler, -lar (*reaksiyon + lar*), -dır (*endike + dir*), -u (*agregasyon+u*), -ı veya i (*intolerans + ı*), -de, -da (*ejakülasyon + da*) getirilerek ya da “*etmek*” fiilinin etken ya da edilgen biçimi yabancı sözcüğün önüne getirilerek (*tolere + edilmek, inhibe + etmek, tolere + etmek*) adeta Türkçeymiş gibi kullanıldığını ve Türkçeleştirdiğini söyleyebiliriz.

Kimi zamanda, KT'lerde kullanılan terimin doğrudan yabancı dildeki yazılış biçimi olduğu gibi korunarak Türkçeye aktarma yöntemi tercih edilmektedir. Bu durum genellikle İngilizceden doğrudan alınan terimlerle ilgilidir: *intragluteal* (ing.), *vertigo* (ing.), *abdominal* (ing.), *renal* (ing.), *reversibl* (ing.), *blister* (ing.), *tremor* (ing.), *intestinal* (ing.), *paranasal* (ing.), *nonsteroidal* (*nonsteroidal* ing.), vb.

Bunların dışında İngilizcedeki yazıldığı biçiminden biraz farklı bir biçimde Türkçeye aktarılan terimler de saptıyoruz: apati (apathy ing.), müsküloskeletal (musculoskeletal ing.), polip (polype ing.), peptik (peptic ing.), aminotransferaz (aminotransferase ing.), kinolon (quinolone ing.) vb.

KT'lerde en sık karşılaştığımız durumlardan biri de terimlerin yabancı dilde telaffuz edildiği biçimiyle Türkçeye aktarılması ve bu şekilde kullanma yoluna gidilmesidir. İngilizce terimlerin aksine bu durum daha çok Fransızca terimleri yakından ilgilendirmektedir: reaksiyon (*réaction is. fr.*), agitasyon (*agitation is. fr.*), lokal (local is. fr.), adolesans (*adolescence is. fr.*), somnolans (*somnolence is. fr.*), kolik (*colique is. fr.*), vascüler, (*vasculaire is. fr.*), oküler (*oculaire is. fr.*), parsiyel (*partiel s. fr.*), vb.

İngilizce terimlerin ise daha çok İngilizcedeki özgün biçimleriyle KT'lerde kullanıldığından dilbilimsel açısından değerlendirmeye uygun bir zemin oluşturmadığını belirtmek gerekir. Kaldı ki KT'lerin tamamını göz önüne aldığımızda İngilizce terimlerin Fransızca terimlerden daha az kullanıldığını kolaylıkla söyleyebiliriz. Fransızca terimlerin kullanım oranı % 85'lere ulaşmaktadır. Bu nedenle incelemiş olduğumuz KT'lerde saptamış olduğumuz Fransızca terimlerin tamamını aşağıda üç biçimde veriyoruz. İlk önce, terimlerin KT'de saptandığı ve yazıldığı biçimi, ikinci olarak terimlerin Fransızcadaki özgün biçimi, son olarak da terimlerin Türkçe karşılıkları yer almaktadır: *tirimestre* (fr. trimestre, is., tr. üç aylık süre.), *eliminasyon* (fr. élimination is., tr. vücuttan çıkarılması), *renal* (fr. rénale, s., tr. böbrekle ilgili), *lokal* (fr. local, e, s., tr. sınırlı), *reaksiyon* (fr. réaction, is. tr. tepki), *parsiyel* (fr. partiel, le, s., tr. kısmi), *semptom* (fr. symptôme is., tr. belirti), *hemoraji* (fr. hémorragie, dış., tr. kanama), *mental* (mental s., tr. zihinsel), *hipersensivité* (fr. hypersensivité is., tr. aşırı duyarlılık), *ulserasyon* (fr. ulcération is., tr. ülser oluşması), *gastrik* (fr. gastrique, s., tr. mideyle ilgili), *epilepsi* (fr. épilepsie, is., tr. sara), *sistemik* (fr. systémique, s., tümüyle ilgili), *periferik* (fr. périphérique, s., tr. çevresel), *periferal* (fr. périphéral, e, s., tr. etrafa ait), *konstipasyon* (fr. constipation, is., tr. kabızlık), *kognitif* (fr. cognitif, ive, s., tr. bilişsel), *postural* (fr. posturale, s., tr. vücudun duruşuyla ilgili), *ürtiker* (fr. urticaire, is., tr. kurdeşen), *erüpsiyon* (fr. éruption, is., tr. deri döküntüsü), *perforasyon* (fr. perforation, is., tr. delinme), *adolesan* (fr. adolescent, is., tr. yeni yetme), *konfüzyon* (fr. confusion, is., tr. karışıklık), *abdominal* (fr. abdominal, e, s., tr. karınla ilgili, karınsal), *somnolans* (fr. somnolence, is., tr. yarı uyku hali), *inhibe* (fr. inhiber, f., tr. yasaklamak), *terapötik* (fr. thérapeutique s., tr. tedaviyle ilgili, tedavi yolu), *tolere* (fr. tolérer, f., tr. dayanmak), *perfüzyon* (fr. perfusion, is., tr. serum verme), *interstisyel* (fr. interstiel, le, s., tr. doku aralarında bulunan), *reversibil* (fr. réversible (s., tr. ters düz edilir, döndürülebilir), *inhibisyon* (fr.

inhibition, is. tr., *sinirsel tutukluk*), *enjeksiyon* (fr. injection, is., tr. şırınga, iğne yapma), *abse* (fr. abcès is., tr. *çiban*), *konjesyon* (fr. congestion, is., tr. *tıkanıklık*), *dekonjesyon* (fr. décongestion, is., tr. *kanamanın durdurulması*), *ekzama* (fr. eczémateux, euse, s., tr. *egzamalı*), *kolik* (fr. colique, s., tr. *karın ağrısı, ishal*), *dejeneratif* (fr. dégénératif, ive, s., tr. *bozulan, değişen*), *agregasyon* (fr. agégation, is., tr., *topaklanma*), *iritasyon* (fr. irritation, is., tr. *tahriş edici (gözde) katılğan zar yangısı*), *konjektivit* (fr. conjonctivite, is., tr. (gözde) *katılğan zar yangısı, göz ingini*), *konjunktival* (fr. conjonctival, ale, s., tr. *ince mukoza*), *oküler* (fr. oculaire, s., tr. *gözle ilgili*), *nazal* (fr. nasal, s., tr. *burun, geniz*), *periferik* (fr. périphérique, s., tr. *çevresel, dış, kenar*), *jeneralize* (fr. généraliser, f., tr. *genelleştirmek, yaygınlaştırmak*), *endikasyon* (fr. indication, is., tr. *fayda, yarar*), *kontrendikasyon* (fr. contre-indication, is., tr. *sakınca*), *konvülsiyon* (fr. convulsion, is., tr. *çarpma*), *malabsorpsiyon* (fr. malabsorption, is., tr. *kötü emilim*), *parsiyel* (fr. partiel, le, s., tr. *kısmi*), *postoperatuvar* (fr. opératoire, s., tr. *ameliyat sonrası*), *post-operatif* (fr. opératif, ive, s., tr. *ameliyat sonrası*), *perforasyon* (fr. perforation, s., tr. *delinme*), *fatal* (fr. fatal, e, s., tr. *ölümcül*), *enflamatuvar* (fr. inflammatoire, s., tr. *iltihaplanmış, iltihaplı*), *enflamasyon* (fr. inflammation, s., tr. *iltihap*), *antienflamatuvar* (fr. anti-inflammatoire, s., tr. *iltihaplanmayı giderici*), *konjestiv* (fr. congestif, ive, s., tr. *kanamalı*), *vasküler* (fr. vasculaire, s., tr. *damarla ilgili*), *palpitasyon* (fr. palpitation, s., tr. *çarpıntı*), *toksosite* (fr. toxicité, s., tr. *zehirlilik*), *absorpsiyon* (fr. absorption, s., tr. *emilim*) ve *ajitasyon* (fr. agitation, s., tr. *çarpıntı*).

Yukarıdaki terimleri incelediğimizde, burada bulunan atmış dokuz terimden yirmi beşinin sıfat olduğunu, geri kalanının ise isim olduğunu saptıyoruz. Dolayısıyla isimler sıfatlardan daha fazla kullanılmaktadır. Kullanılan isimlerin ortak özelliği ise genellikle fiziksel veya ruhsal bir rahatsızlığı ifade etmeleridir.

Her ne kadar Fransızca ve Türkçenin ses dizgesi bazı açılardan benzerlik sunsa bile birbirinden tamamen farklıdır. Bu nedenle yukarıda vermiş olduğumuz bazı terimlerin söylenişinde bir takım yanlışlıklar meydana geldiğini saptıyoruz. Burada kullanılan terimler doğrudan Fransızcada telaffuz edildiği biçimiyle Türkçeye aktarılmış gibi görünse de, Türkçede sesletimi zor olan ya da bulunmayan seslerin değişikliğe uğraması söz konusudur. KT'lerde kullanılan terimlerde saptamış olduğumuz söyleyiş yanlışlıklarını dizgeli bir biçimde incelemek için aşağıdaki çizelgeyi oluşturuyoruz.

Terimin Fransızcadaki Özgün Biçimi	Uluslar arası Sesbilgisi Abecesi (API)	KT'deki Yazılış Biçimi	Terimde Saptanan Ses Değişimi
trimestr	[tRimestR]	tirimestr	epentez
elimination	[eliminasiʃ]	eliminasyon	[ʃ] → [on]
adolescence	[adolesüs]	adolesan	[ä] → [an]
somnolence	[somonlãs]	somnolans	[ä] → [an]
perfusion	[peRfyzj]	perfüzyon	[j] → [on]
réversible	[ReveRsibl]	reversibil	epentez
inhibition	[inibisiʃ]	inhibisyon	[ʃ] → [on]
agrégation	[agRegasiʃ]	agregasyon	[ʃ] → [on]
irritation	[iRitasiʃ]	iritasyon	[ʃ] → [on]
convulsion	[kövylsiʃ]	konvülsiyon	[ʃ] → [on]
pérforation	[peRfoRasiʃ]	perforasyon	[ʃ] → [on]
postopératoire	[postopeRatwa:R]	postoperatuvar	[w] → [uva]
palpitation	[palpitasj]	palpitasyon	[j] → [on]
conjonctive	[kõjõnktival]	konjunktival	[u] → [o]
congestion	[kõʒEstj]	konjesyon	[tj] → [j]

Çizelge 1: Söyleyiş Yanlıları

Tabloda göstermiş olduğumuz terimlerle, bunların Türkçede kullanıldıkları biçimleri karşılaştırdığımızda, bu terimlerin gerçekte Fransızcadaki söylenme biçimleriyle aynı olmadığını söyleyebiliriz. Örneğin *postopératoire* (s.) [postopeRatwaR] Türkçe KT'ye '*postoperatuvar*' olarak geçmiştir. Burada Fransızcada üç yarı ünsüzden biri olan [w] sesi yerine [v] kullanılmaktadır. Aynı durum 'inflammatoire' teriminde de söz konusudur. Türkçenin ses dizgesinde [w] yarı ünsüzü bulunmadığından dolayı, her iki terimin son seslemedeki [wa], [uva] biçimine dönüşmüştür. Türkçenin ses dizgesinde [j] yarı ünsüzü yer alırken Fransızcanın ses dizgesinde ise üç yarı ünsüz bulunur: [w], [j], [v]. Bu ünsüzler her zaman bir ünlü önünde bulunurlar ve ancak bu ünlünün yardımıyla söylenebilirler. Bu yüzden, F. Carton (1974 : 62) bu sesleri "*geçiş sesleri*" olarak adlandırır.

réversible (s.) [ReveRsibl] sözcüğü, '*reversibil*' olarak olarak kullanılmıştır. Çünkü Türkçede, daha rahat söyleyişi kolaylaştırmak için iki sessiz yazıbirim arasına sesli harf yerleştirme sıklıkla söz konusudur. Aynı durumu *trimestr* (er.) [tRimestR] teriminde de görmekteyiz. Türkçe terimlerde genellikle ilk seslemede arka arkaya gelen iki ünsüzün seslendirilmesindeki güçlük "*tirimestr*" sözcüğünün seslendirilişinde olduğu gibi ilk sesleminde bulunan [t] ve [r] ünsüzün arasına [i]

ünlüsünün girmesine yol açar. Bu durum sesbilimde ünlü içtüremesi (épenthese) olarak adlandırılır ve aşağıdaki gibi gösterilebiliriz:

[t]+düz kapalı ünlü [i]+ötümlü ünsüz [R]

inhiber (gçl. f.) [inibe] ve inhibition (is. dış) [inibisjō] terimleri Türkçe KT'lerde, 'inhibe' ve 'inhibisyon' olarak seslendirilmiştir. Oysaki bu terimlerin Fransızcadaki özgün biçimlerinde, [h] okunmaz harf olarak nitelendirildiğinden dolayı /h/ sesi olmadan telaffuz edilir.

élimination (is. dış) [eliminajō], adolescence (is. dış) [adolesās], perfusion (is. dış) [peRfyzjō], agrégation (is. dış) [agRegasjō], convulsion (is. dış) [kövylsjō], pérforation (is. dış) [peRfoRasjō] gibi terimlerdeki geniz ünlülerinin [j], [ē] ve [ā] kullanıldığını saptıyoruz. Oysaki bu ünlülüler Türkçenin ses dizgesinde yer almazlar. Kaldı ki bu terimlerdeki söyleyiş yanlışlığı Türkçenin ses dizgesinde bu tür geniz ünlülerinin yer almamasından kaynaklanır. Dolayısıyla bu terimlerde yer alan geniz ünlüleri Türkçede /a/, /o/, /e/ sesli harflerinin önüne bir geniz /n/ ünsüzü eklenerek seslendirilmektedir. Dolayısıyla geniz ünlüleri Türkçede /en/, /an/, /on/, /ön/ biçiminde genizlilik özelliğini yitirmiş biçimde söylenirler. Oysaki Fransızca da bunların sesletimi sırasında /e, ö, o, a/ sesli harfleri yanında burundan sadece küçük bir /n/ sesi çıkar (Bkz, Sığırıcı, 2014 : 91-100):

Fransızca geniz ünlüleri	API	Türkçede söyleniş biçimleri	Uluslararası sesbilgisi abecesine (API) göre yazılışı
Ön geniz ünlüsü	[œ]	-ö + n	[œn]
Ön geniz ünlüsü	[ē]	-e + n	[en]
Art geniz ünlüsü	[ā]	-e + n	[an]
Art geniz ünlüsü	[j]	-o + n	[ɔn]

Fransızcadaki ünlü ses dizgesinin en önemli özelliği, sekiz ağız ünlüsünün yanında, dört geniz ünlüsünün de bulunmasıdır. Bu nedenle Fransızca, Türkçeden olduğu gibi İngilizce, Almanca, İspanyolca gibi dillerden ayrılır.

Diğer bir durumda "r" sesbirimiyle ilgilidir: trimestr (fr. er), perfusion (fr. is. dış), réversible (fr. s.), agrégation (fr. is. dış), irritation (fr. is. dış), pérforation (fr. dış), postopératoire (fr. s). Bu terimlerin söylenişinde ölçünlü Fransızcada sıklıkla kullanılan yumuşak art damak ünsüzü olan [R], Türkçede çarpmalı [r] biçimine dönüşmektedir. Zira Türkçede bulunan çarpmalı /r/'nin Fransızcadakine benzer bir söylenişi yoktur. Fransızcada bu ses, dil sırtının küçük dile doğru hafif bir sürtünmesiyle çıkarılır. Ölçünlü Fransızcada kullanılan /R/'nin diğer üç değişikliğiyle karşılaştırıldığında en yaygın olanı bu sestir. Örneğin bu değişiklerden, tek çarpmalı /r/, dil

ucunun diş etlerine çarpmasıyla çıkarılır ve bu ses Fransızcanın bazı lehçelerinde, Québec ve Montréal'de hâlâ kullanılmaktadır (Sığircı, 2006 : 45).

Son olarak da congestion fr. [kɔ̃ʒɛstjɔ̃] terimi Türkçeye “konjesyon” biçiminde aktarılmıştır. Burada son seslemede bulunan dil ucu dişeti ünsüzü /t/ düşürülerek [jɔ̃] biçiminde söylenmektedir : [tjɔ̃] P [jɔ̃] ; conjonctival [kɔ̃jonktival] terimi ise “konjunktival” biçiminde kullanılmaktadır. Bu terimin ikinci sesleminde bulunan yuvarlak ön önlü [o], bir başka yuvarlak ön ünlü olan [u]’ya dönüşmüştür: [u] P[o].

3. Sonuç

Kullanım talimatlarını genel olarak değerlendirdiğimizde, yabancı terim içermeyen ya da sadece Türkçe terimlerden oluşturulmuş kullanma talimatını bulunmadığını, kullanılan terimlerin daha çok Fransızca ve İngilizce terimlerden oluştuğunu, ama Fransızca terimlerin kullanma sıklığının daha yüksek olduğunu ve % 85’e ulaştığı sonucuna varıyoruz. Kullanılan yabancı terim sayısını göz önünde bulundurduğumuzda, kullanma talimatlarının alan dışında kalanlar haricinde, hitap ettikleri hedef kitlenin alıcıları tarafından kolay anlaşılır olmadığı açıktır. Kullanım talimatlarının metin türü olarak, bilgilendirici metin türüne örnek oluşturduklarından hedefleri ilacın kullanımı ve içeriği konusunda alıcıları bilgilendirmek ve aydınlatmaktır. Dolayısıyla hedef kitleleri, diğer birçok alanla karşılaştırıldığında oldukça geniştir. Zira yeri geldiğinde toplumun neredeyse bütün kesimlerini ilgilendirirler: Başta hekimler, eczacılar, tıp eğitimi alan öğrenciler, hastalar, laborantlar, hemşireler vb.

Kullanma talimatında yer alan bazı terimler İngilizce ve Fransızcada aynı yazıbirimler kullanılarak oluşturulduğundan bunların gerçekte İngilizce mi yoksa Fransızca mı olduğun ayırımına varmak oldukça güç bir durum olduğu ortaya çıkmıştır. İngilizce terimlerin daha ziyade İngilizcede yazıldığı biçimi korunarak Türkçeye aktarıldığı, Fransızca terimlerin ise bu dilde telaffuz edildiği biçimiyle Türkçeye aktarıldığını saptıyoruz. Bu durum Fransızca ve Türkçe arasındaki %70 ses benzerliğinin bulunmasından, başka bir deyişle iki dilin ses dizgesinin bir birine yakın olmasından kaynaklanıyor. Bu nedenle yabancı terimlerin kullanımında Fransızcadaki söyleyiş biçimin tercih edildiğini kolaylıkla söyleyebiliriz. Kaldı ki Türkçenin gerek genel sözlüklerinde gerekse terim sözlüklerinde yer alan Fransızca telaffuzlu terimlerin sayısı azımsayamayacağımız kadar çoktur (Sığircı, 2006 : 33). Gündelik konuşmalarımızda bile bu şekilde kullandığımız sayısız terimi ya da sözcüğü bu duruma örnek gösterebiliriz. M. Kurt (2014) tarafından yapılan bir çalışmada Fransızcadan Türkçeye geçen terim sayısının 22800 olduğu belirtilmiştir. Fransızca telaffuzlu terimler dilimizde oldukça uzun bir süreden beri kullanıldığından bu terimlerin neredeyse Türkçe olduğunu bile

düşünülür ve iddia edilir noktaya gelinmiş olduğunu söylemek olasıdır. Burada belki de şu önlü sözü hatırlamak gerekir: *Galat-meşhur lügat-ı fasihten evladır*.

Bütüncemizde Fransızca terimlerin kullanımında genel olarak tespit ettiğimiz üç farklı durum söz konusudur: Birincisi, Fransızcanın ses dizgesinde yer alan geniz ünlülerinin [ɔ̃], [ɛ̃] ve [ã] Türkçenin ses dizgesinde bulunmamasından dolayı Türkçede [on], [en] ve [an] biçiminde söylenmesidir. İkincisi Fransızcada dil sırtının küçük dile doğru hafif bir sürtünmesiyle çıkarılan “r” sesbiriminin bir değişkesi olan [R]’nin Türkçenin ses dizgesinde yer almamasından dolayı, bu sesin dilin damağa çarpmasıyla çıkarılan çarpmalı [r] biçiminde söylenmesidir. Üçüncüsü ise ünlü iç türemesidir. Temelde bu durum, Türkçede terim içinde ilk seslemde arka arkaya gelen iki ünsüzün birlikte söylenememesinden kaynaklanır, bu nedenle araya bir ünlü yerleştirilerek söyleme yoluna gidilir.

Son olarak da Kullanım talimatlarında yer alan ilaç isimlerinin oluşturulmasında tamamıyla yabancı terimlerin tercih edildiği, ilacın isminin hemen altında ise hedef kitle tarafından anlaşılmayı kolaylaştırma amacı güden “*krem*”, “*göz damlası*”, “*burun sprey*” ve “*film tablet*” gibi dilsel göstergelerin kullanıldığıdır. İlacın kullanımı konusunda bilgi verecek olan görüntüsel göstergeler ise nadiren kullanılmaktadır. KT’lerin içeriğinde bulunan yabancı kökenli terimlerin önüne bir takım Türkçe ekler getirilerek ya da sıklıkla “*etmek*” eyleminin etken ya da edilgen biçimi yabancı sözcükle birlikte kullanılarak (*tolere + edilmek, inhibe + etmek, tolere + etmek*) âdetâ bu terimlerin Türkçeymiş gibi kullanıldığını bir bakıma Türkçeleştirildiğini söyleyebiliriz. Bu çalışmanın kullanım talimatları konusunda ilk araştırma ve inceleme olduğundan hem terim hem de ilaçbilim alanındaki çalışmalara katkı sağlayacağını umuyoruz.

Kaynakça

- Açıkalkın, I. 1995. “Türk tıp diline genel bir bakış”. *Çağdaş Türk Dili*. Sayı 1995, 39-40.
- Canda, M.Ş. 1993. *Tıp dili özleştirme kılavuzu*. İzmir : Saray Medikal Yayıncılık.
- Elhan, A. 2003. *Anatomi terimleri sözlüğü*. Ankara : Güneş Kitabevi.
- Ertem, G. 1998. *Kardiyoloji terimleri sözlüğü*. İstanbul : Yenilik basımevi.
- Erten A. 2003. *Tıp terminolojisi ve tıp metinleri çevirisi*. Ankara : Seçkin Yayıncılık.
- Gökmen, G.F. 2001. *Temel tıp terimleri sözlüğü*. İzmir : Güven Kitabevi.
- Göktürk, A. 1994. *Çeviri: dillerin dili*. İstanbul: Yapı kredi yayınları.
- Carton, F. 1976. *Introduction à la phonétique du français*. Paris : Bordas.
- Günay, V. D. 2001. *Metin Bilgisi*. İstanbul : Multilingual.
- Kurt, M. 2014. *Fransızcadan Türkçeye geçmiş terimler sözlüğü*, yayın aşamasında.
- Güncel Farmalist. 2008. *Phzer*.
- Hudson, NK. 1978. *The jargon and the professional*. London : Macmillan Press.
- Maillot, J. 1971. “Terminologie et traduction”. *Meta: Journal des traducteurs*, Volume 16, p. 75-81.

Pavel, S. 1991. "Changement sémantique et terminologie". *Meta : journal des traducteurs*, volume 36, n°1, p. 41-48.

Sığırcı, İ. 2006. "Fransızcadan Türkçeye geçen terimlerin ses ve anlam değişimleri açısından incelenmesi». *Dilbilim Dergisi*, Sayı : 16, 33-52.

Sığırcı, İ. 2014. *Harflerden seslere, Fransızcada söyleyiş yöntemleri*. Ankara : Seçkin Yayıncılık.

Sığırcı, İ. 2000. "Terimbilimde tekanlılık sorunu". *Dil Dergisi*, Sayı 95, Ankara : Ankara Üniversitesi, 67-78.



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

La question d'intégration des immigrés et la quête d'identité dans un pays colonisateur (à travers l'histoire *Anne ici-Sélîma là-bas*)

Halil AYTEKIN

Université Ondokuz Mayıs, Samsun, Turquie

haytekin@omu.edu.tr

Yasemin TAHTALI ÇAMLIOĞLU

Université Ondokuz Mayıs, Samsun, Turquie

y.tahtali@hotmail.de

Reçu le 25.11.2015 / Evalué le 09.02.2016 / Accepté le 07.03.2016

Résumé

Le roman *Anne ici-Sélîma là-bas* est un de ces romans qui ont pour objectif de mettre en évidence la question d'identité dans les pays colonisateurs et ainsi d'augmenter la sensibilité interculturelle des lecteurs en attirant l'attention sur les problèmes identitaires et culturels des immigrés dans la société accueillante. Dans ce travail, on insiste sur quelques thèmes mis en avant dans le roman tels que la langue, la quête d'identité et l'intégration. Sous la lumière de ces questions, Féraud nous fait sentir la nécessité du développement de la compétence interculturelle, de la réduction des préjugés et de l'évolution empathique et émotionnelle des jeunes à travers l'histoire d'Anne-Sélîma. Elle essaye de nous montrer aussi les difficultés de la vie plutôt sociale pour les étrangers. Des immigrants qui s'installent dans leur nouveau pays colonisateur rencontrent évidemment beaucoup de questions et ne savent pas quoi faire. Ils oscillent entre deux cultures : Ils ne sont plus ni français ni algériens. Ils ont du mal à s'intégrer dans la société où ils doivent mener leur vie. La solution ? c'est simplement le respect réciproque. Malheureusement, pour cette jeune fille, en apparence, la question persiste encore. Elle s'appelle Anne en France alors qu'elle est Sélîma en Algérie.

Mots-clés: *Anne ici-Sélîma là-bas*, plurilinguisme, colonisation, multiculturalité, changement d'identité et de langue

Anne ici- Sélîma là-bas adlı hikayede sömürgeci bir ülkedeki göçmenlerin uyum sorunu ve kimlik arayışı

Özet

Anne ici-Selîma là-bas sömürgeci ülkelerdeki kimlik sorununu ortaya çıkarmaya, böylelikle ev sahibi ülkelerde yaşayan göçmenlerin maruz kaldığı kimlik ve kültürel problemler üzerine okuyucuların dikkatini çekerek kültürlerarası duyarlılığı artırmaya yönelik olarak yazılmış bir eserdir. Bu çalışmada, romanda öne çıkan dil, kimlik arayışı ve entegrasyon gibi konuların üzerinde durulacaktır. Bu sorunlar ışığında, romancı, Selîma'nın hikayesi içinde, kültürlerarası diyalogun artırılması, önyargıların

aza indirgenmesi ve gençlerin birbirini anlama ve hissetmeleri gerekliliğini bize hissettirmektedir. Yazar, yabancılar için daha ziyade sosyal hayatın zorluklarını da göstermeye çalışıyor. Sömürgeci ülkelere yerleşen göçmenler kaçınılmaz olarak birçok sorunla karşı karşıya kalıyorlar ve ne yapacaklarını bilmiyorlar. İki kültür arasında gidip geliyorlar : Onlar artık ne Fransız ne de Cezayirli. Yaşamlarını sürdürmek zorunda kaldıkları toplumla bütünleşmekte, uyum sağlamakta zorluk çekmektedirler. Çözüm mü ? Ne yazık ki görünüşte bu genç kız için, sorun hala devam etmektedir. Cezayir’de aslında Selima olarak adlandırılırken Fransa’da onun adı Anne’dır.

Anahtar kelimeler : *Anne ici-Sélima là-bas*, çok dillilik, sömürgeleştirme, çok kültürlülük, kimlik ve dil değişimi

The problem of integration and the search for identity of immigrants in a colonizing country in the story named *Anne ici-Sélima là-bas*

Abstract

Anne ici-Selima là-bas - the story of an immigrant family searching for identity (in the country of their former colonizer) The novel *Anne ici- Sélima là-bas* is one of the novels that intend to contribute to the improvement of the intercultural competence and empathy of its readers by depicting cultural and identity based problems of both people living in former colonies as well as immigrants. At the same time it particularly draws attention to the problems and difficulties immigrants experience in social life. Focusing on all these problems, it becomes obvious that the author, Marie Feraud, attaches importance to the enhancement of the cross-cultural dialogue, the reduction of prejudices and the necessity for mutual understanding and cultural empathy among young people. Oscillating between two cultures and face to face with numerous problems they do not know how to deal with, immigrants continuously struggle to integrate into the society they are supposed to live in. But all their efforts are in vain since they finally realize that both societies do not accept them and they are neither French nor Algerian. In this dissertation, we will concentrate on the analysis of some topics highlighted in the novel such as language and the search for identity and integration. Does the novel propose a solution to the identity problem of immigrants? Being called ‘Anne’ in France and ‘Selima’ in Algeria, for the young girl in the novel there seems to be no way out.

Keywords: *Anne ici-Sélima là-bas*, multilingualism, colonization, multiculturalism, change of identity and language

L’introduction

Le colonialisme est une forme de souveraineté politique et économique sur un autre pays. Il se traduit en général par une domination militaire et économique d’un pays qui vise plutôt des pays pauvres moins développés et militairement

plus faibles. Selon Ferro, « le colonialisme s'installe sur une terre étrangère et y exploite la terre » (2002 :19) au détriment des populations locales. A l'époque, les grands pays coloniaux comme la France, l'Angleterre la Belgique, le Portugal ont longtemps colonisé certains pays plus pauvres. Leur objectif était soi-disant d'apporter la civilisation à des races inférieures. Dans ce travail, nous étudierons le roman de Marie Féraud intitulé *Anne ici-Sélîma là-bas* pour voir si, en tant que colonisateur, la France a apporté vraiment la civilisation occidentale au peuple algérien pendant qu'elle occupait leur terre. Nous avons adopté une approche pragmatique pour mener ce travail qui aborde des relations interculturelles. Le roman destiné à la jeunesse est issu de cet événement historique qui s'est soldé par les bouleversements sociaux, économiques et politiques en Algérie. Malgré sa force militaire, son hégémonie économique, la France avait besoin aussi de la conquête morale pour consolider sa mainmise sur l'Algérie.

D'ailleurs, dans un pays colonisé ou dans un pays colonisateur, la domination, l'exploitation, la colonisation et l'assimilation sont des formes complémentaires d'une question aussi ancienne que l'histoire humaine. Le colonisateur met en application des stratégies différentes pour faire accepter cette opération et pour assurer la fidélité du peuple local. A cette période-là, c'est la langue qui était l'une de ces stratégies la plus importante. Le colonisateur savait qu'il serait utile pour lui de remplacer la langue du pays colonisé par sa langue, ce qui favoriserait son expansion. Changer la langue d'un pays et imposer sa propre langue en l'éloignant de sa langue maternelle était nier son existence. Dans les années suivantes, le peuple local est forcé d'apprendre le français, le christianisme, le système de l'éducation française et la vie sociale grâce auxquels ils ont visé à endommager l'identité culturelle et nationale du peuple.

1. Est-il important comment on s'appelle?

La protagoniste d'*Anne ici-Sélîma là-bas* est une élève, sérieuse et intelligente, mais elle a un problème, c'est qu'elle porte un prénom Sélîma, un prénom d'origine algérienne. Bien que Sélîma soit née en France et n'ait jamais visité l'Algérie, son prénom, son apparence et son domicile, le quartier Pierrefort de Marseille, qui est connu comme le ghetto des Maghrébins, conduisent et contribuent à sa discrimination sociale. Ses professeurs à l'école pensent que les problèmes de Sélîma résultent de son origine migratoire et de l'éducation de ses parents qui ont déjà vécu en Algérie coloniale, mais « pour eux, l'Algérie n'existait plus réellement » (Féraud, 2012 : 13). Car son père n'est retourné en Algérie qu'une seule fois et sa mère n'a même pas quitté leur quartier plus que trois fois depuis son arrivée en France après la déclaration de l'indépendance. Sélîma elle-même raconte avoir

grandi : « sans jamais penser à l'Algérie autrement que comme à une Provence d'origine très lointaine (p.13). Née dans le pays colonisateur, Sélïma ne l'a jamais quitté. Donc, sa nationalité algérienne lui apparaît comme « une formidable erreur » (p. 12). Elle n'a presque aucune relation avec ni l'Algérie, ni sa langue maternelle. On peut dire que Sélïma est plus française qu'algérienne. Sélïma semble avoir un peu honte d'être d'origine algérienne. Un jour, des jeunes algériens démolirent les portes, les murs de leur classe. Sélïma qui a été le témoin de cette attaque désagréable réagit vivement contre ces jeunes délinquants. Même si elle est une fille arabe, elle n'hésite pas à montrer sa réaction à ses frères maghrébins :

À la sortie des cours, après le passage des flics, ils sont revenus insulter les profs en arabe. Je n'avais jamais eu honte d'être arabe, mais ce jour-la, oui. la rage m'a prise et je les ai attaqués avec une bande d'élèves français (p.6).

Pour briser la résistance, le pays colonisateur n'essaye pas, à court terme, d'assimiler la population d'immigré, mais il se concentre plutôt sur son monde moral, son milieu socio-économique et culturel. Ainsi il pense qu'il réduira la tension et la résistance du peuple. Il attend avec patience jusqu'à ce que ce peuple change sa mentalité et prenne place à coté de son maître! comme dans le cas de Sélïma. On sait que les gens ne supporteront pas longtemps la politique d'assimilation systématique. Car le pays dominant transforme en un milieu naturel de vie et de l'univers extérieur qu'il avait créé pour le peuple local.

Le processus historique nous montre clairement comment la colonisation humiliait la nation colonialiste et l'éloignait de la civilisation, la rendait en apparence sauvage, provoquait la passion profonde, la haine, la hostilité raciale et religieuse chez elle. Césaire : « personne ne colonise en raison des objectifs innocents et le colonisateur ne peut se débarrasser de son coût. Une nation colonialiste, c'est-à-dire une nation qui légalise la colonisation, est d'ailleurs une civilisation malade, une civilisation moralement estropiée, c'est une civilisation qui avance irrésistiblement d'un résultat à un autre, et une civilisation d'une négation à une autre appelle son Hitler, autrement dit, sa punition »... (Césaire, 2007 : 72). Le pays colonisé ne peut pas facilement digérer cette intervention politique ou militaire. La réaction du peuple peut parfois se transformer en un sentiment de vengeance.

Pourtant, nous ne savons pas très bien comment un pays colonisateur paye sa propre punition. C'est un autre sujet de travail. Mais de nos jours, tout le monde est conscient des répercussions de la colonisation. Si l'on analyse bien les pays déjà colonisés surtout en Afrique, on se rend compte que ces pays s'efforcent de vivre vraiment dans des conditions très difficiles. Le colonisateur fait pression sur le peuple afin de l'assimiler. Il veut que les gens qui vivent sous la domination

du pays colonisateur aient une nouvelle identité. Apparemment dans ce roman, ils ont réussi car la jeune fille a honte de sa propre identité. Déjà en quatrième année à l'école, un professeur de français fait remarquer à Sélima que sa langue maternelle est dérangeante et qu'elle interfère avec le processus d'apprentissage. C'est pourquoi il lui dit :

- Sélima, mon petit, il faut oublier votre langue maternelle quand vous entrez en classe. Certes, c'est une belle langue ! Mais pensez à un gâteau, une tarte par exemple, où on remplacerait le sucre par du sel... Elle aurait un goût détestable, n'est-ce pas ?...Imaginez donc que le français est une tarte. Utilisez du sucre et non du sel...Vous lui trouverez un goût merveilleux et vous n'en voudrez plus d'autre ! (p. 5).

En comparant la langue française à une tarte et la langue arabe au sel, le professeur dégrade d'une part la langue arabe, d'autre part l'identité de Sélima. Cette sorte de comparaison complètement insensée peut pousser la personne, si celle-ci a un problème d'identité, à nier sa langue et en même temps son identité. " la langue maternelle est l'élément le plus fondamental qui crée une nation. De même, toutes les relations dans la société se font par le moyen de la langue maternelle, aussi grâce à langue maternelle, l'individu fait partie de la société. D'ailleurs, s'il n'y avait pas de langue, il serait très difficile de vivre ensemble pour les gens. En bref, la langue est la base essentielle de l'humanité et de la société. Personne ne peut nier son importance pour un pays parce que c'est la langue grâce à laquelle est constituée une nation. La culture repose sur la langue (Aksan, 2000:64). Les colonisateurs interviennent surtout dans la langue du peuple local et éliminent ainsi le moyen le plus efficace de la communication. Si le colonisateur persiste encore à faire accepter sa langue, il rompra la paix sociale dans le pays. Au fur et à mesure que les questions s'approfondissent, certains sentiments comme le racisme, la haine, l'hostilité, se montrent. Sélima ne savait pas que les ghettos étaient des quartiers réservés pour les émigrés. Elle racontait comment s'appelaient les gens de ces endroits :

Je suis donc algérienne, « arabe » comme on dit, y compris nous-mêmes, sans faire la différence entre les nationalités du Maghreb : arabes, kabyles ou berbères. Et dans la cité où je vis, si j'entends crier « sale arabe », j'entends aussi « sale Italien », « sale portugais », etc. Avec les variantes péjoratives « sale bicot, sale macaroni, sale portos », etc. Comme tout le monde chez nous peut du jour au lendemain, devenir « sale quelque chose », y compris les français, « sale poivrot », ça ne m'a jamais impressionnée. Ni les bagarres, ni les frontières entre les escaliers. Le racisme, c'est la base de nos relations affectives dans la cité. (p.12).

C'est un tableau rencontré souvent dans les pays d'accueil. Les immigrés sont humiliés par les gens racistes qui ne veulent pas vivre avec ces gens-là. L'adjectif « sale » est utilisé pour mépriser les gens étrangers. A l'exemple de Sélima, ils doivent se plier à la volonté de leurs patrons, de leurs professeurs, de leurs chefs d'entreprises, etc. L'humain vient au monde comme un membre d'une race, d'une famille, d'une langue ou d'une religion et devient dans le temps un être social dans les caractéristiques de ces groupes d'appartenance. Il apprend ainsi : qui est-il ? D'où vient-il ? Car selon Loomba ; « le pays où l'homme est né et l'ascendance à laquelle il appartient composent son identité. Ses croyances, ses valeurs morales et ses goûts composent son identité culturelle. L'identité relative à la race se forme par les perceptions en matière de différences comme religieuses, ethniques, linguistiques, nationales plutôt que la couleur de la peau » (2000:146). La langue joue un rôle très important au cours de la formation de l'identité d'un individu et assume en même temps des fonctions importantes dans l'intégration sociale. C'est la raison pour laquelle le colonisateur tente d'imposer sa langue au peuple colonisé pour que ce dernier change son identité.

Nous pouvons dire que l'exemple donné par le professeur ne contient pas du tout de bonne volonté. C'est peut-être une des raisons pour laquelle Sélima décide de « tuer Sélima ». Elle est entrée en seconde en changeant son prénom et en choisissant celui d'Anne pour être mieux intégrée :

Anne... j'aimais ce nom, un nom de brillante élève, un nom breton ou anglais. Un mot vif et froid. Tout ce que je n'étais pas. Des raisons à ce changement de nom ? J'en avais beaucoup ! (...) Entourée des «Jean, Marie-Claire, Eric, Julie...», mon prénom suffisait à m'isoler. Alors que moi, je voulais vraiment que l'oiseau exotique perde ses couleurs et que les autres lui fassent un peu de place parmi eux. (...) Je savais qu'Anne m'aiderait à m'intégrer. Anne, c'était une belle peau toute neuve (p. 8).

Ce passage montre que la peur d'échouer, la pression de l'enseignant et des camarades de classe l'ont forcée à adopter une «peau toute neuve», une nouvelle identité, celle d'Anne. En même temps, il est facile à comprendre que Sélima pense que la culture et la langue française sont plus précieuses que les siennes et qu'une identité plus précieuse facilitera sa vie quotidienne. Au début, elle est heureuse avec sa nouvelle identité et répète plusieurs fois qu'elle a tué Sélima sans le moindre scrupule ou doute « J'ai tué Sélima » (Féraud. p.5), « J'ai tué Sélima sans remords » (p.8), « (...) J'ai tué Sélima » (p.9). Mais après quelques temps, Sélima remarque qu'elle n'est pas acceptée avec son identité d'Anne non plus. En France, à la fin des années 1950, Jacques Berque dit que le fait de colonialisme se développe en trichant sur l'histoire. Ce fait de détériorer la nature des peuples pauvres, s'oppose à leur

volonté libre. D'après lui, cette action affecte profondément la nature de l'autre pour coloniser et le pousse à un coin dans tous les domaines à savoir politique, artisanal, linguistique et supprime, de manière à noircir l'autre, sa nature. L'autre détache de son histoire et se prive de son héritage. Il doit ainsi réviser sa personnalité en fonction de modèle imposé par le pays dominant (Ferro, 2002 : 302).

Dans la deuxième partie du roman, Sélîma commence à regretter avoir pris une fausse identité et commence à se demander qui elle est et qui ou quoi l'a poussée à nier son origine. Cette fois, elle renverse la situation en disant : « Je suis redevenue Sélîma. Anne est morte. Je ne l'ai pas tuée, elle s'est détachée de moi » (p.32).

En raison de ce complexe d'identité, la psychologie de cette jeune fille a complètement changé. Elle ne sait pas exactement si elle doit garder sa langue et son identité arabe ou continuer à porter l'identité et la langue imposée par les colonisateurs. Face à cette crise identitaire, elle tombe finalement malade :

Tirillée entre Anne/Sélîma, je m'étais sentie tellement coupable que j'avais préféré faire l'autruche, bref attendre la fin de la crise, comme si ça pouvait se décider sans qu'on me demande mon avis ! (p.26).

Dans les pays colonisés ou bien dans les pays où s'installent les émigrés, la discrimination, les destructions racistes, le conflit, la crise identitaire et les questions d'appartenance seraient bien évidemment inévitables. En tant que victime de ces comportements qui violent les droits de l'homme du citoyen, Sélîma est une fille étourdie. Acceptant son identité arabe, elle décide de découvrir son pays d'origine dont elle sait peu de choses, mais durant son séjour à Alger, Sélîma se rend compte qu'elle n'est pas non plus acceptée en Algérie car elle se montre trop française aux yeux de ses proches. Puis, elle retourne en France avec une certitude: elle est à la fois Anne et Sélîma, c'est-à-dire en même temps française et algérienne.

2. Le changement du nom comme moyen d'intégration ?

En fait, tout le dilemme commence avec la demande de l'enseignant qui force Sélîma à oublier sa langue maternelle afin d'améliorer son français. Mais il ne faut pas omettre que la perte de la langue maternelle est en même temps la perte de son identité algérienne et par conséquent la perte de sa personnalité, car l'identification avec la langue maternelle fait partie du développement de la personnalité. La langue d'une nation est son âme (Aksan, 2000 : 65). La présence d'une nation qui n'a pas de langue serait discutable. L'individu peut s'exprimer avec sa propre langue maternelle. Il conçoit par le moyen de sa langue l'environnement, les objets, les concepts qui passent dans sa vie. La langue maternelle comprend la vie, l'avenir, les us et coutumes, la morale et l'intelligence du peuple.

L'enseignant est probablement du même avis que Lenclud qui définit l'identité de l'homme comme suit : « L'homme est un représentant, ou un exemplaire, de l'espèce humaine (...), il participe d'une nation ou d'une communauté de culture ». (2008 : 451). Selon Lenclud, l'homme participe seulement d'une seule nation ou communauté de culture, mais qu'est-ce qui arrive quand l'homme fait partie de plusieurs cultures ou communautés? Qu'est ce qui arrive quand il ou elle a plusieurs identités ? N'est-il pas possible de parler plusieurs langues et d'avoir plusieurs identités en même temps ?

Ce que l'enseignant de Sélima ne savait probablement pas, c'est que plusieurs recherches ont déjà prouvé que le multilinguisme n'est pas un désavantage, mais plutôt un avantage. Le plurilinguisme, étant l'utilisation parallèle de plus d'une langue dès l'enfance mène à l'amélioration de l'usage linguistique. Donc, il ne représente pas un surmenage intellectuel. Au contraire, grâce au plurilinguisme, l'activité cérébrale fonctionne bien et favorise ainsi l'acquisition d'autres langues. On peut ainsi constater que la remarque de l'enseignant qui est co-responsable pour le changement du nom et la personnalité issue du dédoublement s'appuie sur un manque de tolérance, de sensibilité et l'insuffisance d'un savoir interculturel.

De Carlo définit ce savoir - dit compétence - interculturelle comme « une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle » (2007 :40), ce qui est valable pour la situation dans laquelle se trouve Sélima. « Entourée des Jean, Marie-Claire, Eric, Julie... » (Féraud 2012:8). Sélima se sent isolée et discriminée et considère le changement du nom comme dernier recours afin d'être acceptée dans son environnement social. Il est donc clair que l'acquisition de la compétence interculturelle est à la fois utile et indispensable. Dans un pays, il y a des communautés qui disposent de race, de langue, de religion ou de sexualité différentes. Lorsque ces communautés ont transformé la multiculturalité en mode de vie, elles aperçoivent la nécessité d'être plus tolérants les unes envers les autres. Si les relations réciproques interculturelles s'enrichissent de différentes identités culturelles, les gens peuvent ainsi vivre en harmonie. De nos jours, en raison de la globalisation, on prononce souvent les discours de multiculturalité face aux politiques de l'assimilation. L'identité et la différence sont deux concepts pour définir la multiculturalité. Dans ce cas, ce qui est essentiel c'est de répondre à la question: Qui suis-je?

Dans le roman, il y a aussi un autre exemple de changement de nom. L'ami de Sélima, Dominique, a réalisé dès le début qu'Anne avait honte d'être algérienne et décide donc de lui raconter l'histoire de Rachid, son copain algérien de l'école primaire, qui avait aussi changé son nom :

Tout le monde l'appelait Olivier, ce type, Olivier Ben Youssef. Ses parents tenaient une épicerie dans ma rue. Un jour, je suis allé chez lui et sa mère l'a appelé Rachid devant moi. J'ai vu le père se mettre en colère parce que j'étais là. Je n'ai pas compris ce qu'il disait, mais Rachid s'est mis à pleurer et il m'a complètement oublié pour courir après sa mère. Le père a passé dix minutes à m'expliquer et à s'excuser pour sa femme qui oubliait toujours qu'ils étaient en France, qu'Olivier, c'était un nom français, que ça aiderait son fils à «s'installer» et je ne sais plus quoi encore...Ce type, il s'excusait devant un môme de neuf ans! (p.23).

En général, les émigrés considèrent le changement de nom comme une solution pour se protéger contre la discrimination raciale. Ici, au contraire de Sélima, dans le cas de Rachid, c'était le père qui l'avait inscrit à l'école sous le nom d'Olivier tout en sachant que son fils voulait garder son nom parce que c'était celui d'un oncle qu'il aimait beaucoup. Il est étonnant que le père interdise à la famille d'utiliser le nom Rachid afin que son fils s'intègre facilement à la société occidentale tandis que tant le fils que la mère ne veulent pas se décoller de leur culture d'origine y compris le nom de l'enfant. Il est intéressant aussi bien qu'étonnant que le père de Rachid s'excuse et justifie la situation devant un enfant de neuf ans. Probablement le père avait peur que son fils puisse devenir victime de discrimination s'il utilisait son nom d'origine et par conséquent qu'il n'ait du succès ni à l'école ni après l'école. Avant tout, l'histoire de Rachid montre que beaucoup de gens issus d'émigration, à n'importe à quel âge, ont un problème : un complexe d'infériorité qu'ils ressentent probablement en raison de leur origine. « Cette façon de changement de culture résulte de la rencontre obligatoire avec la culture dominante. Pour ces pays colonisés, il y a deux groupes : l'un est colonisateur et l'autre est condamné à cette colonisation. Même s'il ne s'agit ni de conquête ni d'invasion, le premier se croit naturellement supérieur à la société dominée. Dans ce cas, celui qui se considère comme inférieur à l'autre, cherche à ressembler à la communauté qu'il admirait sur le plan social et culturel » (Turhan, 2002 :113). Même si ces jeunes se forment une nouvelle identité pour mieux s'intégrer, on voit que rien ne change car ils se sentent en tout cas étrangers soit en Algérie soit en France.

Par une conversation entre le père de Sélima et son patron, le problème est encore considéré d'une autre perspective. L'histoire du pied noir nous montre que les gens ne sont pas seulement étrangers dans le pays du colonisateur où ils sont venus en quittant leur maison, mais aussi étranger dans leur pays colonisé, si bien qu'ils se sentent davantage français. Son patron parlait sans arrêt. Voilà les paroles de ce pied noir :

- Tu vois Kader c'est mon père - dans cette maison, je suis à mon aise... Je reconnais les choses... Quand je parle de là-bas avec des Français d'ici, ils ne comprennent rien, rien du tout...Ils s'en foutent ! La France, ce n'est pas mon pays... Depuis douze ans, je suis comme toi, un étranger. (...) Il ne se rendait pas compte que mon père avait toujours été considéré comme un étranger même en Algérie, par les types comme lui, mais mon père n'a jamais osé lui dire une chose pareille. (...) Je n'ai jamais entendu mon père et ma mère parler ensemble de l'Algérie devant moi. C'était peut-être douloureux pour eux parce qu'ils avaient vécu dans l'Algérie coloniale et l'avaient quittée à l'indépendance (p.13).

Dans ces paroles, on apprend que les parents de Sélîma n'ont jamais parlé de l'Algérie devant Sélîma, ce qui montre qu'ils essaient de refouler leurs impressions d'Algérie afin de ne pas irriter Selma (son vrai prénom algérien) et de faciliter son intégration. Ici, il y a une autre chose plus essentielle, c'est que cette attitude pourrait la déranger encore plus et que la négation de l'identité arabe des parents pourrait entraîner cette fille à se mettre en quête de son identité. Sélîma établit l'hypothèse que c'était peut être douloureux pour les parents de parler de l'Algérie parce qu'ils avaient vécu dans l'Algérie coloniale et l'avaient quittée à l'indépendance. Cette remarque nous conduit à constater de nouveau qu'ils ont un complexe d'infériorité en raison de leur origine: étrangers en Algérie et en France, inférieurs en Algérie et en France, exclus en Algérie et en France.

Sélîma est le symbole de tous ceux qui souffrent de la crise d'identité dans les pays réfugiés. Même si elle a nié son identité arabe afin de s'intégrer facilement à la société dans laquelle elle vivait, elle a été de toute manière refusée par ses amis français. Quand elle visitait l'Algérie, cette fois personne ne l'a vue comme une fille arabe. Enfin Sélîma trouvait une solution pour régler cette dualité au moment où elle rentrait en France : *une seule chose est certaine : c'est ce que je répondrai ce soir au douanier. Je lui dirai que je m'appelle Anne ici et Sélîma là-bas. Ou bien l'inverse. Peu importe!* (p.48).

On voit que dans ces pays colonisateurs, l'identité, l'intégration et la discrimination sont des questions essentielles. Elles entraînent parfois de graves conséquences dans la société. Il n'y a qu'une seule façon de régler ces questions-là : développer un savoir interculturel et un sens d'empathie envers les étrangers. De Rogers définit l'empathie comme notion clef d'un processus d'entrée dans le monde perceptif d'autrui. « L'empathie consistait » selon lui *à percevoir le cadre de référence interne d'une personne avec précision et avec ses composantes et significations émotionnelles de façon à les ressentir comme si l'on était cette personne, mais cependant sans jamais oublier le «comme si»* (Rogers, 1968 : 204).

En tant que conclusion, l'auteur met en évidence une question actuelle qui provoque le racisme dans certains pays, ce qui affecte l'unité du pays. Si les émigrés subissent une discrimination raciale et religieuse, en raison de cette exclusion, ils se sentent mal et réagissent naturellement par un instinct d'auto-défense contre le pays dans lequel ils vivent. Il est clair que c'est une question très sensible. Si on est obligé de vivre ensemble, il faut qu'on respecte les autres et les accepte tels qu'ils sont. Au lieu d'essayer de changer les autres, il faut les respecter même s'ils représentent une culture et une religion différentes. C'est justement ce dont l'humanité a vraiment besoin de nos jours.

Conclusion

L'auteur Marie Féraud dans son roman *Anne ici, Sélima là-bas* met en évidence les relations interpersonnelles pour attirer l'attention des lecteurs sur les problèmes d'identité en relation avec les sentiments personnels et la vie affective des jeunes émigrés. En abordant beaucoup de sujets divers comme la vie familiale, la langue, la négation et le changement d'identité, il nous amène à concevoir et à ressentir tout ce que rencontraient les gens forcés à être assimilés. Dans ce roman, on persiste surtout sur le problème d'identité qui pousse les jeunes émigrés à changer leur identité originale alimentée de la culture islamique. Nous pouvons expliquer l'histoire de Sélima dans le cadre de l'interculturalisme qui contient une compréhension mutuelle des différences culturelles. Même si cette jeune fille est née en France et n'est jamais allée en Algérie, elle a du mal à s'intégrer dans la société occidentale. A travers cette histoire, il s'agit de relations et interactions entre les deux cultures différentes. Sélima va à une école française mais sa culture et son prénom contribuent à sa discrimination sociale parce que ces différentes conceptions de culture deviennent un obstacle aux échanges. Or, l'interculturalité qui comprend des cultures différentes doit être considérée comme une richesse. Au lieu d'essayer de changer l'autre, il faut renforcer le respect mutuel et garder l'identité culturelle de chacun. Donc qui que ce soit, personne n'a le droit de faire pression sur les gens restés sous l'influence de la colonisation pour qu'il se convertisse à une nouvelle identité désirée par le pays d'accueil. Il faut que tout le monde se mette à la place des autres, conçoive la différence comme une source d'enrichissement mutuel et montre la tolérance par un sentiment d'empathie et de respect pour les autres cultures, ce qui est la solution la plus efficace pour vivre dans la paix.

Bibliographie

- Aimé, C. 2007. *Barbar batı sömürgecilik üzerine söylev*. Derleyen ve çeviren. Güneş Ayas, İstanbul : Salyangoz Yayınları.
- Aksan, D. 2000. *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- De Carlo, M. 2007. *L'interculturel*. France : CLE international.
- Féraud, M. 2012. *Anne ici-Sélima là-bas*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Ferro, M. 2002. *Fetihlerden bağımsızlık hareketlerine sömürgecilik tarihi*. Çeviren, Muna Cedden. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Lenclud, G. 2008. *Identité et identités, L'Homme n° 187-188*.
- Loomba, A. 2000. *Kolonyalizm postkolonyalizm*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Rogers C. 1968. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Turhan, M. 2002. *Kültür değişimleri*. İstanbul : Çamlıca Yay. Kasım.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Les mots à charge culturelle partagée et le changement interculturel lors de leur traduction dans une autre langue

Şeref Kara

Université Uludağ, Bursa, Turquie
serefk@uludag.edu.tr

Dilek Baştuğ

Université Uludağ, Bursa, Turquie
dilekbastug@uludag.edu.tr

Reçu le 26.02.2016/Évalué le 06.03.2016 / Accepté le 07.11.2016

Résumé

Lorsqu'un mot est traduit dans une autre langue, on croit l'avoir choisi d'après sa définition c'est-à-dire le sens dénotatif du terme qui se veut objectif. Or ce mot est toujours connoté dans la langue d'origine. Il faut d'abord prendre en considération tous ces niveaux de connotations- historiques, culturelles, littéraires- dans la langue de départ. Ces différentes connotations peuvent également apparaître dans la langue d'arrivée mais à des niveaux différents. Une dizaine de mots, arbitrairement choisis pour leur valeur significative dans un corpus créé à partir d'une expérience de traduction, seront analysés en ce sens en essayant de montrer que la charge culturelle apportée ici n'est pas toujours transférable à l'autre langue. Ces mots seront analysés au niveau de connotation et de dénotation. Nous utiliserons les dictionnaires des deux langues et la démarche de travail sera inspirée des travaux de G. Mounin. Notre objectif est de montrer les critères sur lesquels s'opère le choix d'un mot parmi les différentes possibilités et à travers ce « mot choisi » ce qui est importé de l'autre culture.

Mots-clés : interculturel, traduction, signification, dénotation, connotation, langue, linguistique

Paylaşılmış kültür içerikli sözcükler ve başka bir dile çevirilerindeki kültürlerarası değişimler

Özet

Bir sözcük başka bir dile çevrildiğinde tanımına göre; yani nesnel ve esas anlamına göre seçildiğine inanılır. Oysaki bu sözcük kaynak dilde her zaman yan anlamlar barındırır. Her şeyden önce kaynak dildeki bu tarihsel, kültürel ve edebi yan anlam düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerekir. Farklı düzeylerde de olsa bu farklı yan anlamlar hedef dilde de ortaya çıkabilirler. Bir çeviri deneyiminden hareketle oluşturulan bütünceden anlamsal değerlerine göre, nedensiz bir biçimde seçilen on kadar sözcük, taşıdıkları kültürel boyutun hedef dile aktarımının her zaman mümkün olmadığı ortaya konulmaya çalışılarak çözümlenecektir. Bu sözcükler hem yan anlam hem de düz anlamlarıyla incelenecektir. Her iki dildeki sözlükler

kullanılarak çalışma yöntemi, G. Mounin'in teorisi üzerine kurulacaktır. Amacımız olası sözcükler arasından muhtemel bir sözcüğün seçimindeki ölçütleri ve seçilen bu sözcük vasıtasıyla diğer kültürden aktarılan şeyi göstermektir.

Anahtar kelimeler : kültürlerarasılık, çeviri, anlamlandırma, düz anlam, yan anlam, dil, dil bilimi

Words having a shared cultural load and intercultural exchange during their translation into another language

Abstract

When a word is translated into another language, it is considered to have been chosen for its definition, that is, for the denotative meaning of the term that is intended to be objective. Now this word is always connoted in the original language. One should first consider all of its levels of connotation -historical, cultural, literary- in the source language. These different connotations may also appear in the target language, but at different levels. About ten words, arbitrarily chosen for their significant value in a corpus created from a translation experiment, will be analyzed in this sense by attempting to demonstrate that the cultural load carried here is not always transferable to the other language. These words will be analyzed at the levels of connotation and of denotation. We will use dictionaries of both languages and the study approach will be inspired by the studies of G. Mounin. The aim is to demonstrate the criteria by which the choice of a word takes place from among the different possibilities, and, through this «chosen word», what is imported from the other culture.

Keywords : intercultural, translation, signification, denotation, connotation, language, linguistics

1. Introduction

Nous savons bien que la linguistique s'intéresse aux langues et au langage tandis que la traduction s'occupe des différentes conceptions de traductions. Différents courants linguistiques nous présentent une explication propre et des techniques spécifiques, parce que chacun voit les phénomènes observés à un niveau différent : le « mot », la « phrase » ou encore le « texte ». La linguistique a joué un rôle essentiel dans le développement de la traductologie et en même temps elle présente certaines inconséquences qui créent le fossé entre ces deux disciplines. L'approche fonctionnelle s'inspire des travaux de linguiste britannique Firth (1957), qui a défini le contexte comme un *phénomène qui a une importance cruciale et renvoie aux éléments comme les actants, l'action, l'espace et le temps qui doivent être pris en considération pour saisir le sens du message*. D'autre part, Vinay et Darbelnet (1958) définissent l'unité de traduction comme « le plus petit segment de

l'énoncé dont la cohérence des signes est telle qu'ils ne doivent pas être traduits séparément ». Ils distinguent quatre types d'unités de traduction :

- les unités fonctionnelles : les unités qui ont les mêmes fonctions grammaticales dans les deux langues
- les unités sémantiques : les unités qui ont la même signification dans les deux langues
- les unités dialectiques : les unités qui procèdent du même raisonnement
- les unités prosodiques : les unités qui impliquent la même intonation

Pergnier (1984) en s'adoptant d'un point de vue sociolinguistique examine la langue dans son contexte social à partir du langage concret. Nous repérons donc les quatre procédés indirects de traduction qui sont la transposition; la modulation; l'équivalence et l'adaptation.

Bien qu'il existe des multiples points de vue, une approche discursive de la traduction est plus en plus populaire parmi les traductologues. Selon Delisle, l'analyse du discours permet de se concentrer au sens en deux niveaux principaux :

- niveau du genre
- niveau du texte
- Le traducteur doit savoir détecter les phénomènes textuels suivants pour pouvoir traduire de façon correcte :
- l'intertextualité : ce sont les liens entre les textes et leurs registres différents.
- les modes d'expression de la sociabilité qui diffèrent d'un group humain à l'autre
- les visions du monde diverses
- la métaphorisation : les *métaphores* sont des marqueurs de visions culturelles.

Les sciences cognitives s'intéressent aux processus mentaux qui sont présents dans les différentes activités humaines, de ce point de vue, la traduction est un processus de compréhension et de reformulation du sens entre deux langues. Pour cette raison l'approche cognitive et psycholinguistique mettent l'accent sur la manière de communiquer et de gérer les informations par un être humain au sein d'une langue, et postulent que la traduction est une forme de communication bilingue. D'autre part, la psycholinguistique envisage des processus mentaux qui permettent le passage d'une langue à l'autre.

Il est à noter que la traduction est une activité cognitive complexe et l'élément sur lequel l'attention est portée est le sens qui s'obtient à l'issue d'une démarche explicative. D'où la désignation de « théorie du sens ». Par ailleurs, l'acte de

traduire prend en compte la psychologie du sujet traduisant, son bagage cognitif et les paramètres situationnels. D'autre part le but de la traduction est d'établir une équivalence entre le texte de la langue source et celui de la langue cible afin de le rendre compréhensible par les personnes qui n'ont pas de connaissances dans la langue source ou qui ne possèdent pas la même culture. Tatilon met l'accent sur le processus cognitif en signalant que : *Traduire c'est substituer du textuel à du textuel, c'est aller du langage au langage en passant par un réel déjà interprété, déjà formé en langage, déjà constitué en œuvre. C'est se trouver devant un objet d'art verbal qu'on se donne pour tâche de reproduire.* (2003 : 114).

Lorsqu'un mot est traduit dans une autre langue, on croit l'avoir choisi d'après sa définition c'est-à-dire le sens dénotatif du terme qui se veut objectif. Or ce mot est toujours connoté dans la langue d'origine. Il faut d'abord prendre en considération tous ses niveaux de connotations -historiques, culturelles, littéraires- dans la langue de départ. Ces différentes connotations peuvent également apparaître dans la langue d'arrivée mais à des niveaux différents.

Une dizaine de mots, arbitrairement choisis pour leur valeur significative dans un corpus créé à partir d'une expérience de traduction, seront analysés en ce sens en essayant de montrer que la charge culturelle apportée ici n'est pas toujours transférable à l'autre langue. Ces mots seront analysés au niveau de connotation et de dénotation. Nous utiliserons les dictionnaires de français et de turc en nous inspirant de la théorie de Mounin.

2. La traduction en général

Les différentes activités mentales qui marquent les étapes d'une traduction ne sont pas clairement définies, cependant elles peuvent être schématisées en quatre temps :

- Approche du texte
- Il s'agit dans un premier temps d'identifier la forme linguistique : toute situation d'énonciation procède à un choix énonciatif par :
- Les pronoms personnels : je, tu, nous qui s'opposent à ceux de la troisième personne : il, elle, nom propre.
- Les déterminants qui organisent le monde de l'énoncé autour de l'instance d'énonciation.
- Les temps verbaux discursifs (présent, futur, passé-composé, passé simple).
- Tous ces éléments résultent de Benveniste. Il va de soi que nous nous plaçons immédiatement dans la situation discursive du texte à traduire et considérons que le problème d'approche est le même pour les différents

genres de texte comme le roman, la poésie etc.

- Attribution d'un sens extralinguistique.
- Un texte est avant tout une production de sens. Il construit progressivement une représentation idéationnelle et il convient de comprendre les niveaux structurels engendrés et comment fonctionne la (les) microstructures par rapport à la macrostructure. Dans cette phase intervient déjà la notion de connotation au niveau du mot que nous verrons plus loin.
- Réinterprétation du sens identifié dans la culture de départ à l'intérieur de l'univers référentiel de la culture d'arrivée.
- Ici nous retrouvons le problème de connotation car la langue d'arrivée peut imposer d'autres significations au mot traduit.
- Reformulation en fonction des schémas grammaticaux, des choix lexicaux, des contraintes de la langue d'arrivée.

Ici nous retrouvons en quelque sorte les problèmes de restituer une intention de communication dans l'autre langue avec les contraintes de cette langue.

En somme dans la traduction dite interprétative (ni professionnelle, ni pédagogique), on ne transpose pas des mots d'une langue à l'autre, on transmet des textes et on restitue leur contenu « le sens doit toujours être construit à partir des significations linguistiques auxquelles s'ajoutent les paramètres non linguistiques » dit Delisle (1993).

Une théorie du sens liée à l'analyse du discours et l'exégèse du texte, est la base de toute traduction interprétative. Nous prendrons l'exemple de quelques mots choisis tout à fait arbitrairement pour les problèmes linguistiques ou interculturels rencontrés lors de leur traduction. Ils seront exposés dans leur contexte et nous allons voir s'il est possible de faire une classification provisoire de ces problèmes en rapport avec la théorie.

3. Le mot d'une langue à l'autre

Les méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère qui conseillent le dictionnaire bilingue omettent un phénomène de déperdition inhérent à la langue étrangère en ne se préoccupant que de l'accès au sens : sens dénotatif selon G. Mounin. Plusieurs mots seront analysés dans leur contexte turc et français avec des exemples littéraires pris dans le dictionnaire français puis turc pour mieux cerner ce que veut dire le sens d'un mot. Les dictionnaires suffisent-ils à le définir ?

3.1. Chrysanthème (exemple littéraire)

Le dictionnaire bilingue donne de nombreux exemples, généralement littéraires. Prenons l'exemple du mot *chrysanthème*.

“Yeni şiiirde insan gibi eşıya da deęişıyor. Burjuva sayılan piyano, resim fırçası, vazo, şarap, krizantem, bonbon gibi şeylerin yerini zurna, süpürge, kavanoz, macun veya horoz şekeri alıyor...” Anday, 1941. (Les marchandises aussi bien que les hommes sont en train de se transformer avec la nouvelle conception poétique. Piano, pinceau, vase, vin, chrysanthème et bonbon, considérés comme les produits de la bourgeoisie, ont été remplacés avec la flûte, le balai, le pot, la pâte de sucre ou la friandise à la forme de coq.)

Si on cherche le mot *Krysanthemum* dans un dictionnaire turc on trouve *fleur d'or, variété d'asters d'hiver*. Si on cherche dans le dictionnaire français *Le Petit Robert n.m. (1750) : chrysanthemom, 1543; gr. Anthemon « fleur », et khrusos « or »*). *Plante cultivée comme ornementale. Chrysanthème d'automne. Fleur composée, sphérique de cette plante : Tombe fleurie de chrysanthèmes.*

Dans le *Grand Robert littéraire*, on trouve quelques détails supplémentaires quant aux variétés :

Plante dicotylédone (Composacées) annuelle ou vivace, cultivée comme ornementale, et dont les premiers spécimens connus étaient jaunes. Chrysanthème simple ou double. Chrysanthème des moissons (aussi marguerite colorée). Chrysanthème des prés ou grande marguerite.

Puis quelques détails sur l'utilisation :

Chrysanthème d'automne. Le chrysanthème est cultivé pour ses variétés multicolores comme plante ornementale. Chrysanthèmes de la Toussaints. Fleur composée, sphérique de cette plante.

Enfin un exemple littéraire toujours extrait du *Grand Robert Littéraire* : *Comme des feux arrachés par un grand coloriste à l'instabilité de l'atmosphère et du soleil, afin qu'ils vinssent orner une demeure humaine, ils m'invitaient, ces chrysanthèmes, et malgré toute ma tristesse, à goûter avidement pendant cette heure du thé ces plaisirs si courts de novembre dont ils faisaient flamber près de moi la splendeur intime et mystérieuse (...)*. M. Proust, *A l'ombre des jeunes filles en fleurs*.

Outre la description botanique qui est plus nuancée dans le *Robert Littéraire*, nous apprenons que c'est une fleur des moissons, une fleur d'automne. L'exemple extrait de Proust montre que le chrysanthème est lié « aux plaisirs si courts de novembre ». La splendeur intime et mystérieuse de ces fleurs ne peut chasser la tristesse de l'auteur.

Nous avons *fleur de la Toussaint* qui est mentionnée seulement sans aucune explication mais nous pouvons en déduire qu'indirectement le chrysanthème est lié à la Toussaint.

En effet, si l'on prend l'exemple du *Petit Robert*, nous avons : *Tombe fleurie de chrysanthèmes*. Il n'est jamais clairement explicité que le chrysanthème connote la Toussaint. Et les étrangers doivent savoir que durant la Toussaint (fête catholique), des milliers de français font plusieurs centaines de kilomètres pour aller fleurir la tombe d'un proche même éloigné. C'est la fête qui commémore le souvenir d'un disparu et la coutume veut que l'on dépose un pot de chrysanthèmes (fleur d'automne par excellence) sur la tombe du disparu.

La fleur chrysanthème est connotée anniversaire triste : jour des morts et il ne viendrait pas à l'idée d'un français d'offrir cette fleur le jour d'un mariage par exemple. Mais qui en a connaissance dans un contexte européen où de plus en plus de cultures se côtoient ?

Le chrysanthème est aussi une fleur des pays froids donc résistante, très cultivée en Europe du Nord. Si l'on reprend la définition du dictionnaire turc c'est un aster d'hiver. C'est la couleur jaune d'or qui revient. La fleur est donc connotée positivement : couleur solaire. C'est une fleur que l'on arbore à la boutonnière pour sa symbolique.

Cette analyse a été volontairement approfondie pour montrer comment d'un pays à l'autre des coutumes se créent, creusant des écarts sociolinguistiques en se méconnaissant l'une l'autre. Aucun livre ne codifie ces coutumes qui font partie du quotidien et qui peuvent blesser le nouvel arrivant qui ignore encore tout code culturel de son pays d'accueil. Ce même mot a des connotations très différentes :

- Fleur solaire, plutôt symbolique de gaité en Turquie
- Fleur symbole de tristesse, de deuil en France.

3.2. Le conte : « Öykü/Hikaye »

Il existe une tradition orale très forte en Turquie sans doute héritière des légendes. La littérature orale est présente avec les règles qui la régissent. Au moment même de l'énonciation, il y a association de deux séries préexistantes : un canevas narratif, sans cesse réorganisé, et un ensemble de contraintes métriques et prosodiques. D'autre part, il y a dans toute poésie orale du monde entier des formules qui se retrouvent.

Dans le conte il y a tout à coup un autre récit qui vient s'insérer : le sultan rend visite à son peuple et il est l'objet d'une fête des exagérations de la part des enfants.

Le canevas narratif centré sur les portraits des héros est détourné par ce sultan du conte venu d'un pays lointain. Le mot conte prend ici tout son sens de récit d'événements étranges. Si on lit la définition du mot « *hikaye* » dans le dictionnaire turc : Récit d'événements étranges ou merveilleux ou (dans un sens moins large) récit plein de fantaisie dont le sujet sort du l'ordinaire ou du réel.

Roman égale conte dans un premier temps. Un écrivain turc qui débute, écrit d'abord un conte avant de s'essayer au roman. C'est là une différence fondamentale avec son homologue français qui ne prend pas vraiment le conte au sérieux. Dans le GRL on lit : « Récit de faits d'aventure imaginaires destiné à distraire. *Fiction, histoire, petit conte, épopée, fable, fabliau.* »

Ce mot, dans le contexte traduit, ne rend pas toutes ces connotations. Il prend en français un ton voltairien qui n'est certes pas sans profondeur mais qui paraît réjoui. Or il y a dans le texte turc de Memed le Mince une remise en cause du système social turc qui endort l'esprit en créant l'uniformité. Les individus assoupis, selon l'auteur, en perdent jusqu'au désir, jusqu'au contact de l'autre. La critique ainsi glissée à l'intérieur d'un autre récit peut passer inaperçue dans le texte français alors qu'elle est fondamentale en turc.

3.3. Madone

Le turc a emprunté le mot italien tel quel : Madonna. Le dictionnaire français explique : madone, la Vierge.

Le mot français date de 1640, emprunté à l'italien madonna. Dans le GRL, on trouve :

- Représentation de la Vierge,

Madone s'emploie surtout en parlant des peintures et des sculptures italiennes, et plus spécialement lorsque la Vierge est représentée avec l'enfant Jésus. Les Madones de Raphaël, de Botecelli.

(...) cette expression d'innocence et de piété céleste qui brillent dans les belles *madones de l'école italienne*. Stendhal, Romans et Nouvelles, « Le coffre et le revenant »

- Par comparaison et figuré : Adorer une femme comme Madone, femme belle comme madone. Beauté de madone : beauté régulière. Visage de madone.

« *Vous êtes dans mon âme comme une madone sur un piédestal, une place haute, solide et immaculée.* » Flaubert, *Mme Bovary*.

Le mot est en effet parvenu à cause de la peinture italienne. Il connote la peinture, représentation faite par un artiste beaucoup plus que la religion, dans le dictionnaire français. Dans la traduction en français, on a dans le GRL :

« *Aujourd'hui on a terminé la chambre des spectres. C'est Bernardine qui l'appelle ainsi. Il avait sept ans quand Nicolasia est morte. Avec sa petite sœur, il se glissait dans la pièce où se trouvait le tableau de la Madone à qui Mantegna avait donné les traits de la femme aimée.* » (2015 : 56)

L'auteur a utilisé la symbolique artistique : Mantegna a peint la femme aimée sous les traits de la Madone. Les deux enfants ont perdu leur mère et la petite Gentilia ne se résout pas à l'absence de sa mère-madone.

Le réel et l'imaginaire se confondent : la nuit, la madone sort du tableau pour venir l'embrasser.

Importé d'une troisième culture : italienne, le mot lui-même ne pose aucun problème. Ainsi, les connotations dans la culture turque sont presque les mêmes que celles de la culture française et s'alignent sur le sens religieux latin.

3.4. Pape

Dans le dictionnaire turc, on trouve : *à la tête de l'église catholique romaine. Sa sainteté le Pape. Les évêques et archevêques croient ce que croit le Pape. Il se sert de sa bonne épée turque comme le Pape de son sceptre à Rome.*

Dans le GRL : *chef suprême de l'Eglise, devenu après le schisme oriental et la Réforme, le chef de l'Eglise catholique romaine. Le Pape successeur de Saint-Pierre, vicaire de Jésus-Christ, chef visible de l'Eglise, de la catholicité, évêque de Rome. Sa béatitude. Sa Sainteté le pape. On dit très souvent Saint-Père en s'adressant au pape.*

Dans le texte ici traduit, il s'agit du pape Pie II (Enea Silvio Piccolomini) resté célèbre pour sa vie dissolue et les nombreux bâtards qu'il a laissés. Pour les turcs d'une autre culture religieuse, le pape n'est pas un personnage sacré comme il a tendance à l'être pour la plupart des Français. A travers les deux citations ci-dessus extraites du dictionnaire turc, il n'y a aucune allusion à l'humain, il est l'incarnation du divin (toutes les marques de respect) et c'est un fait institutionnalisé. C'est uniquement dans les livres d'histoire qu'il est fait mention de la vie agitée de certains papes.

Il y a donc une grande différence dans l'approche même du mot pape. Ici le pape est souverain, représentant de Dieu, là il n'est qu'un homme représentant de la religion catholique soit mais qui n'en est pas moins homme avec toutes ses faiblesses. L'approche, puisqu'elle touche au domaine de la croyance, est tout à fait différente à travers la littérature et l'histoire. Dans l'esprit français, il y aura toujours quelque sacrilège à évoquer la vie dissolue des papes d'autrefois.

3.5. Oranger

Dans le dictionnaire, il est écrit *pomme de chine*, anglais *China orange* : *fruit de l'arbre Citrus* (R. Laffont), on trouve : (...) *est comme tous les fruits, symbole de fécondité. Au Viêt-Nam, on faisait autrefois présent d'oranges aux jeunes couples.*

Dans la Chine ancienne, une offrande d'oranges aux jeunes filles signifiait une demande en mariage. La couleur orange est la plus solaire des couleurs. Elle symbolise le point d'équilibre entre l'esprit et le désir. Mais si un déséquilibre se produit dans l'un ou l'autre sens, elle est la révélation de l'amour divin ou bien elle est l'emblème de la luxure.

Dans son roman *Nana* traduit à plusieurs langues, l'auteur Emile Zola écrit : « l'oranger est un arbre à feuilles persistantes, *toujours en fleurs. Si les fleurs réussissent, il porte également toujours des fruits. A cause de cette coïncidence entre les différentes phases de la vie de l'arbre, il a toujours été à la fois symbole de pureté, de chasteté et de fécondité. Et précisément pour cette raison, symbole d'amour éternel.* »

Or dans le texte *Nana*, la naine se désole car jamais elle ne pourra trouver un parti. Devant son chagrin, le jardinier Balthazar décide de la marier au plus jeune de ses fils : Piero qui a neuf ans. Il plante des fleurs nuptiales : ce sont des fleurs d'oranger. Les deux enfants sont tellement pressés de voir l'arbre donner des fruits qu'ils l'arrosent tous les jours.

Enfin la cérémonie a lieu, reproduisant toute la symbolique décrite précédemment : une couronne de fleurs est tressée et les deux « enfants » partagent une orange. Dans ce contexte le mot est utilisé pour sa symbolique ancestrale rappelant la Terre-Mère : Nana aura en effet beaucoup de garçons; il n'est fait aucune allusion à la saveur du fruit ou à la beauté de la fleur. Seul le côté symbolique est retenu.

Ici comme dans l'exemple précédent, une troisième culture : la Chine ancienne impose la signification d'origine.

3.6. Image

« Acceptez-vous la logique de cette image ? »

Comment procède-t-on pour choisir l'un des mots parmi plusieurs possibilités comme image, gravure, tableau, représentation ?

Pourquoi le mot image a-t-il été choisi parmi les autres ? Nous repérons toujours dans le GRL « *Un homme étranger séjourne dans une ville; il a accepté des milliers d'images de cette ville qu'il cherche à restituer en se comparant à un jongleur : Il jongle avec ses images comme le jongleur avec ses balles.* (2015 : 76)

Après la lecture du texte, il apparaît clairement que les mots trop concrets comme : *gravure, tableau* doivent être éliminés. Restent les mots : *image, représentation*.

Le mot représentation paraît convenir : *l'homme étranger est dans la ville, fasciné. Sur la place du marché il jongle mieux avec des images.* Après déduction c'est le sens qui convient à la fois pour le concret et pour l'abstrait. Il y a une logique tourmentée dans ces images. L'écrivain est démuné, n'a pas d'instruments de travail comme l'artisanat. Les images sont aussi ses instruments. On ne jongle pas avec des gravures ni avec des tableaux. C'est donc le mot, dans un sens large : image, qui est induit en turc. Et c'est la seule acceptation de sens après une analyse de premier niveau du contexte (entourage immédiat). Et ce choix sera corroboré par la suite du texte, la lecture et relecture de l'œuvre dans son ensemble. Le mot image crée une sorte de réseau : ville souffle/images, jongleur dans le texte qui fait sens et lui donne sa cohérence interne. Il ne faut surtout pas le remplacer par un synonyme comme l'exige souvent l'éditeur « Vous répétez trois fois ce mot dans la même page ». Or c'est fondamental de répéter ce mot qui, dans l'imaginaire de l'auteur, forme l'arcane structurante du texte.

4. Conclusion

Il faut souligner que la traduction est « un contact de langues, un fait de bilinguisme » et l'objectif est de faire accéder la traductologie au rang de « science », mais Mounin ne voit pas d'autres possibilités que de passer par la linguistique. Selon Mounin la traduction n'est pas toujours possible car la traduction comme une opération relative est variable dans les niveaux de la communication.

Seuls quelques exemples ont été présentés pour permettre un approfondissement des différentes étapes de traduction. Cependant, à travers ces quelques exemples, apparaît une typologie des difficultés qui peuvent être classées en trois grandes catégories.

- les difficultés culturelles irréductibles qui font qu'un mot défini par le dictionnaire présente des connotations divergentes d'un pays à l'autre : Exemples : chrysanthème, conte, pape.
- Du point de vue de signification, le mot n'aura plus la même densité. Une note du traducteur sera nécessaire pour faire entrevoir les différences dans la langue d'arrivée.
- les difficultés inhérentes au texte lui-même ou au système linguistique de la langue de départ. Exemple : image
- Selon G. Mounin on procède à la compréhension décisive (quelques caractères suffisent à la compréhension du concept image par exemple). Les autres caractères étant éliminés.
- L'aplanissement des difficultés grâce à une culture tierce : le mot est importé tel quel dans les deux autres cultures qui admettent le sens original. La traduction ne pose alors plus de problèmes.
- Il faut signaler que la traduction est une opération réalisée sur les deux langues c'est-à-dire que c'est un processus de substitution d'un texte dans une langue par un texte dans une autre langue. Mais le traducteur peut exploiter aussi les distinctions sémiotiques :
- la distinction entre le « texte » (les signes verbaux à traduire), le « cotexte » (l'environnement direct de signes), et le « contexte » (l'arrière-plan socioculturel)
- la distinction entre le « genre » (désigne la catégorie générale à laquelle renvoie le texte, le « type » (la nature du texte) et le « prototype » (le modèle qui sert de référence implicite au texte).

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1996. *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Anday, M.C., Veli, O., Rifat, O. 1941. *Garip*. Istanbul : Varlık.
- Beacco, J-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. Paris : Hachette.
- D e l i s l e, J. 1993, *La traduction raisonnée*, Ottawa : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Gustave, F. 2008. *Madame Bovary*. Paris : Gallimard.
- Hamon, P., Vasselin, D.R.2015. *Dictionnaires des Grands Écrivains de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Kamal, Y. 2011. *La saga de Mèmed le Mince*. Paris : Gallimard.
- Mounin, G. 1963. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Proust, M. 1918. *A l'ombre des jeunes filles en fleurs*. Paris : NRF.
- Ricœur, P. 2004. *Sur la traduction*. Paris : Bayard.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. 1986. *Interpréter pour traduire*. Paris : Didier Erudition.
- Stendhal, 1968. *Romans et Nouvelles*, « Le coffre et le revenant » Paris.

- Tatilon C. 2003. Traduire : une perspective fonctionnaliste. In : *La linguistique*, Paris : PUF, vol. 39, p.109.
- Türk Dil Kurumu. 2015. *Türkçe Sözlük*, Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Zarate, G. 1982. « Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle ». *Le français dans le monde*, 170, 28-32. Paris : Hachette.
- Zarate, G. 1993. *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Pergnier, M. 1984. « Les Fondements sociolinguistiques de la traduction ». *Revue belge de philologie et d'histoire*, Volume 62, p. 534-536.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Les relations de la nature et de la culture dans *Thérèse Raquin*

Ayşe Eziler Kiran

Université Hacettepe, Ankara, Turquie
aysek@hacettepe.edu.tr

Reçu le 06.03.2016/ Évalué le 04.06.2016 /Accepté le 15.07.2016

*La terre au-dessus de l'eau,
le feu au-dessus de la terre,
l'air au-dessus du feu (...)*
Bachelard, (1943 : 173)

Résumé

Rien n'est euphorique dans ce roman. La nature et la culture sont représentées par un point de vue dysphorique. La vie réelle du petit-bourgeois est représentée avec sa régularité et sa monotonie: la culture urbaine, les habitants n'offrent que leurs facettes désagréables. Malgré toutes ses beautés apaisantes, la nature transforme cette histoire banale en une histoire sordide. Les quatre éléments de la nature jouent un rôle latent pour transformer les personnages du roman (chacun est symbolisé par un élément: feu= Thérèse, air= Madame Raquin; terre= Laurent et eau =Camille). Le crime passionnel les change profondément et les amène vers la folie. Laurent lourd, sanguin devient nerveux, peureux, violent et criminel, Thérèse sèche, nerveuse, insatisfaite, passive, dédaigneuse se transfigure en une femme forte et sensuelle...Madame Raquin apathique, calculatrice et calme connaît une évolution devenant une femme désespérée et vengeresse. Et Camille est tuée dans l'eau. La nature et la culture unissent les personnages dans l'hypocrisie et dans la vengeance. Zola use de tous les moyens du naturalisme pour raconter une histoire banale avec son point de vue lucide.

Mots-clés: valeur, thymique, naturalisme, terre, eau, air, feu

Thérèse Raquin'de doğa ve kültür ilişkileri

Özet

Bu romanda olumlu hiçbir şey bulunmamaktadır. Doğa ve kültür olumsuz yanları ile gösterilmektedir. Küçük kentsoylunun yaşam düzeni ve tekdüzeliğiyle sunulmaktadır: Kent kültürü ve kent sakinleri yalnızca olumsuz yanlarını sergilemektedir. Dinlendirici tüm güzelliğine karşın, doğa bu sıradan öyküyü ürkünç bir anlatıya dönüştürmektedir. Dört doğal öge romanın öykülerini dönüştürmekte

önemli roller oynamaktadır. Kahramanların her biri bir öğe ile temsil edilmektedir: ateş= Thérèse, hava = Bayan Raquin, toprak= Laurent ve su= Camille. Tutku cinayeti hepsini dönüştürmekte ve deliliğe doğru götürmektedir. Ağırkanlı ama kanlı canlı, güçlü kuvvetli Laurent sinirli, korkak, öfkeli bir canıye, kuru, sinirli, tatminsiz, edilgen, her şeyi küçümseyen Thérèse coşkulu, cinsel duyguları güçlü bir kadına dönüşür. Neredeyse hiç hareket etmeyen, hesapçı ve sakin bir kadın olan Bayan Raquin umutsuz ve kindar bir kadın haline gelir. Ve Camille suda öldürülür. Doğa ve kültür bu kahramanları ikiye bölme ve intikam bağlamında birleştirir. Zola bilinçli ve keskin bir bakış açısıyla bu sıradan öyküyü anlatırken doğalcılığın tüm araçlarını kullanır.

Anahtar sözcükler: değer, duygu belirten terimler, doğalcılık, su, toprak, hava, ateş

The relations of the nature and the culture in *Thérèse Raquin*

Abstract

Nothing is euphoric in this novel. Nature and culture are represented by a dysphoric point of view. The real life of the petty bourgeois is represented by its regularity and its monotony: urban culture, residents exhibit only unpleasant aspects. Despite all its soothing beauty, nature transforms this banal story into a sordid one. The four elements of nature play a latent role in transforming the characters of the novel (each of them is symbolized by an element: fire = Therese, air = Madam Raquin; earth = Laurent, and water = Camille). The crime of passion profoundly changes them and drives them into madness. Laurent, heavy, hot-headed, gets nervous, fearful, violent and criminal; Therese, dry, nervous, unsatisfied, passive and contemptuous is transformed into a strong and sensual woman... Madam Raquin, apathetic, calculating, and quiet, turns into a desperate and vengeful woman. And Camille is killed in the water. Nature and culture unite the characters in hypocrisy and revenge. Zola uses all means of naturalism to tell a banal story from his lucid perspective.

Keywords: value, thymic, naturalism, earth, water, air, fire

Introduction

Pour ce travail, nous avons adopté le point de vue que Greimas expose dans la dernière partie de *Sémantique structurale*. À partir du travail de Yücel, intitulé *L'Imaginaire de Bernanos*, il présente une analyse sémantique qui ouvre une nouvelle voie à l'analyse des textes. Quant à nous, nous avons procédé par les champs lexicaux et leurs articulations avec les valeurs thymiques.

Zola est un romancier de l'action et son *Thérèse Raquin*¹ est plutôt comme une illustration de son imagination dynamique. Fondateur du naturalisme, il croyait

profondément aux sciences et au déterminisme. Selon ce point de vue, c'est vers « les méthodes des sciences biologiques que le romancier doit se tourner. » (Rommelaere, Teyssandier, 1996: 80-81). Dans ce roman, Zola a pour objectif d'illustrer la théorie des tempéraments, impossible équilibre entre les nerfs et le sang, l'esprit et la chair. Sa préface pour la deuxième édition de *Thérèse Raquin* exprime clairement qu'il avait « fait sur deux corps vivants le travail analytique que les chirurgiens font sur des cadavres » (25). Suivant cette affirmation, il expose le résultat dans le roman lui-même: « Cette communauté, cette pénétration mutuelle est un fait de psychologie et de physiologie qui a souvent lieu, chez les êtres que des grandes secousses nerveuses heurtent violemment l'un à l'autre » (159-160). Mais dans le roman la trahison, l'hypocrisie, les cauchemars et l'égoïsme qui dominent tous les personnages subvertissent heureusement l'intention de Zola.

Ayant une très grande connaissance de mythes et de symboles le romancier met en place un ensemble des réseaux métaphoriques qui traduisent également une représentation mythique de l'homme et de la nature. Liés à l'énergie vitale et aux pulsions vivantes de la nature, les quatre éléments traditionnels (eau, feu, air, terre) sont mises en scène implicitement. Même si le point de vue de Bachelard semble s'opposer à celui de Zola, lorsqu'il s'agit de l'imagination, le lecteur entre dans le domaine de la poétique: « l'imagination, au rang d'un pouvoir de produire un sens [est] au delà des pouvoirs de l'entendement scientifique. » (Les deux versants du bachelardisme). Car la poétique est bien enracinée dans l'ordre des choses qui sont « les matières élémentaires, leurs combinaisons sous l'aspect des œuvres de l'art et de la technique » (Les deux versants du bachelardisme).

Les personnages

Thérèse Raquin qui met en scène la petite bourgeoisie venant de province, présente quatre personnages principaux. Mme Raquin n'a pas de prénom; son fils s'appelle Camille et porte le nom de sa mère. Thérèse est la fille du frère Mme Raquin qui portait le nom de Degans (39). Elle devient un Raquin en se mariant avec Camille. Et enfin Laurent, ami de Camille n'a pas de nom.

1. Madame ...? Raquin

Elle était « mercière » (37) à Vernon; après la mort de son mari elle y loue une maison. Son jardin qui « descendait jusqu'au bord de la Seine » (37) cohabite la / terre/ et l'/eau/ sans les mélanger. Le composant culturel, l'argent qui est un des thèmes principaux des réalistes et des naturalistes trouve sa concrétisation chez ce personnage économe qui le détient. Son argent lui permet de se faire « une

existence de paix et de bonheur tranquille » (37) et d'agir comme elle veut. Sur la demande insistante de son fils Camille, avec Thérèse, les trois déménagent à Paris pour tenir une mercerie et habiter dans le même immeuble. Cette boutique achetée à un prix très bas met fin à leurs jours tranquilles en province.

Dès l'incipit du roman il est possible d'affirmer que cette boutique symbolise les quatre éléments.

« Au bout de la rue [/terre/] Guénégaud, lorsqu'on vient des quais [/terre/+eau/], on trouve le passage [/terre/] du Pont-Neuf, une sorte de corridor [/terre/] étroit et sombre qui va de la rue [/terre/] Mazarine à la rue [/terre/] de Seine [/eau/]. Ce passage [/terre/] a trente pas de long et de deux large, au plus; il est pavé de dalles [/terre/] jaunâtres, usées et descellées, suant [/air/+eau/] toujours une humidité [/air/+eau/] âcre; le vitrage qui le couvre, coupé à angle droit, est noir de crasse.

Par les beaux jours d'été, quand un lourd soleil [/feu/] brûle [/feu/] les rues, une clarté [/feu/] blanchâtre tombe des vitres sales et traîne misérablement dans le passage [/terre/]. Par les vilains jours d'hiver, par les matinées de brouillard [/air/+eau/], les vitres ne jettent que de la nuit sur les dalles gluantes, de la nuit salie et ignoble. » (31)

Cet environnement inhospitalier, cette boutique déplaisante choisie et achetée sans consulter Camille et Thérèse représente la vie terre à terre des trois personnages. Dans le roman, les lexèmes « humide » et « humidité » (31, 34, 47, 51, 67, 72, 74, 95, 101, 131, 150, 217, 218, 275, 276, 292) ont une très haute fréquence. Ayant une valeur dysphorique, ils connotent corruption, moisissure, souillure, danger, maladie... Alors que Camille est indifférent à tout, Thérèse a l'impression de descendre « dans la terre grasse d'une fosse². » (47) lorsqu'elle met le pied dans la boutique. La composition de l'/air/ et de l'/eau/ peut être considérée comme les symboles de ce lieu et métonymiquement ceux de Madame Raquin. Ayant un grand faible pour son fils, après la mort noyée de celui-ci, pour madame Raquin paralysée, les deux éléments, l'/eau/ et l'/air/ seront séparés: /eau/ s'associera aux « flux de larmes » (Bachelard, 1942: 82) (133, 171, 172, 176) qui connotent la femme et surtout madame Raquin. Par ailleurs l'/air/ invisible qui « s'insinue partout et remplit le moindre espace laissé libre (...) comme un support insaisissable » (Aziza, 1978: 7) est devenu élément dominant de madame Raquin et il renferme comme substance « souffle de vie » (Aziza, 1978: 8). Évoquant également « élévation vers Dieu » (Aziza, 1978: 31) il est associé au « ciel » (243, 250, 298) depuis le jour où elle apprend comment son fils a été tué. Avec ses larmes (/eau/), le ciel (/air/) est devenu son unique espoir qui lui permet de voir la fin des meurtriers. Comme on le voit, chez elle ni l'/air/, ni l'/eau/ n'ont aucune valeur thymique euphorique.

Madame Raquin qui avait élevé son fils d'une façon égoïste, elle fait épouser Thérèse sans lui demander son avis, avec Camille. Et aussi la mère et le fils décident de s'installer à Paris sans la consulter. Madame Raquin retrouve ce même sentiment en acceptant de marier Thérèse et Laurent: d'une part elle peint, avec « un naïf égoïsme le tableau de ses derniers bonheurs, entre ses deux chers enfants » (174) et d'autre part, elle s'accuse de vouloir marier Laurent avec Thérèse par égoïsme (167) pour que ceux-ci prennent toujours soin d'elle. Au fait, sans prévoir la fin, elle sacrifie Camille et Thérèse pour sa propre tranquillité; c'est elle qui prépare la fin inéluctable.

2. Camille Raquin

Il apparaît comme un jeune homme « malingre » (38), « petit, chétif, d'allure languissante » (35). Camille qui avait une santé très faible a été sauvé de la mort par les soins de sa mère. Contrairement au « naïf égoïsme » (174) de la mère le fils est doté d'un « égoïsme féroce » (39, 42) nourri par les tendresses et les dévouements de sa mère (39).

Irrité « des soins incessants de sa mère » (43), Camille se sauvait déjà « au bord de l'eau » (43). À la suite de leur déménagement à Paris, il se trouve dans un espace humide (/eau/ et /air/), près de la Seine (/eau/). Indifférent à sa femme, à sa mère, à l'humidité, il se promène sur les quais (/eau/+/terre/). L'/eau/ semble apparaître comme son élément constitutif. Selon Bachelard, l'eau est l'élément le plus féminin. « L'intuition de la boisson fondamentale de l'eau nourricière [est] conçue comme élément nutritif » (Aziza, 1978: 170). Elle apparaît « si puissante que c'est peut-être avec l'eau ainsi *maternisée* qu'on comprend mieux la notion fondamentale de l'eau » (Aziza, 1978: 170). Cette valorisation substantielle correspond fort bien à madame Raquin qui a sauvé son fils des « maladies imaginables » (38) et parfaitement à Camille qui ne manifeste aucune particularité virile. Alors que l'/eau/ maternelle protège et fait vivre Camille, celle de l'entourage culturel et social le tue.

Le mythe de la mort étant « conçu comme un départ sur l'eau » (Bachelard, 1942: 100) en une « barque » (109, 110, 11, 112, 190, 256), celle qui est louée par Laurent sera le cercueil de Camille. Les figures de l'eau et de la barque évoquent la barque de Caron. Elle se présente comme « un symbole qui restera attaché à l'indestructible malheur » (Bachelard, 1942: 147) des quatre personnages.

« Schématiquement l'eau entretient avec la mort un triple rapport: il s'agit de la mort acceptée, de la mort voulue, de la mort combattue » (Aziza, 1978: 82). Bien qu'il soit chétif et maigre, Camille donne un combat violent contre Laurent et serre

« d'une main [sa] gorge » (112). Et quand ce dernier penche sa tête, Camille fou « de rage et d'épouvante » (112) avance ses dents, les enfonce dans le cou de son meurtrier et elles emportent « un morceau de [sa] chair » (112).

« Dynamiquement l'eau est trop facilement servile; elle ne peut pas être un véritable obstacle » (Bachelard, 1942: 147), au contraire devenant l'adjuvant de Laurent et de Thérèse elle accorde à Caron « la fonction d'un simple *passer* » (Bachelard, 1942: 147). Dans le roman ce meurtre revêt la particularité d'un voyage qui ne finira jamais, elle sera « une perspective infinie des dangers » (Gengembre, 2004: 157-158) pour les amants.

Dans le roman, l'eau noir et profonde a une connotation dysphorique. Le crime commis « dans un petit bras, *sombre* et étroit [...] entre deux îles » (111) confirme cette valeur thymique. L'eau qui est la substance de la vie se transforme ici en « substance de la mort » (Gengembre, 2004: 99). Par ailleurs, cette eau malfaisante connote les représentations de la trahison, du deuil et de la souffrance. Le meurtre a eu lieu quand le crépuscule venait: « De grandes *ombres* tombaient des arbres, et les eaux étaient *noires*³ sur les bords. » (110) Selon Bachelard « l'eau mêlée de nuit est un remords ancien qui ne veut pas dormir » (Bachelard, 1942: 139). Cette affirmation annonce aussi bien le futur état psychologique de Thérèse et de Camille qu'elle donne à penser que l'eau détermine aussi le destin de quatre personnages.

À la suite des mensonges des deux amants Camille est considéré comme « noyé » (129). Lorsqu'enfin Laurent le découvre à la morgue, il avait une teinte « boueuse » (129). Après sa mort celui-ci unit l'/eau/ et la /terre/ qui donnent « la vase » (162). On observe donc facilement dans l'/eau/, une figure qui assume le rôle d'acteur par son « pouvoir d'englober » (Greimas, 1966: 220) deux autres désignations de Camille. L'une renvoie à l'/eau/ avec le « noyé »: 129, 153, 155, 158, 161, 164, 165, 171, 179, 196, 201, 205, 207, 214, 224, 230, 231, 232, 253, 259, 2661, 267, 278, 281) et l'autre à la /terre/ avec le « cadavre » (129, 143, 222, 224, 233, 236, 240, 270, 275).

Le portrait que Laurent avait peint avant la mort de Camille semble annoncer par une mise en abyme, la fin de celui-ci: « ignoble mal bâti, *boueux*, montrant sur un fond noir une face grimaçante de *cadavre* [...] il y avait surtout les deux yeux blancs *flottant* dans les orbites molles et jaunâtres qui lui rappelaient exactement les yeux pourris du *noyé*⁴ de la Morgue.»(195)

L'élément dominant de Camille et l'élément composant de Madame Raquin qui sont l'/eau/ ne sont bénéfiques ni pour la mère ni pour le fils.

Les éléments culturels qui correspondent à Camille sont les médicaments (les tisanes, les potions) qui le soignent. C'est ainsi que Zola montre l'importance du corps. « Il en va même pour la maladie. » (Gengembre, 2004: 157-158). Le corps malade de Camille et ses manifestations physiques revêtent une grande influence. Car le petit corps maladif, plein de médicaments choyé par les soins de sa mère et de sa femme transforme les autres personnages et leur destin.

3. Thérèse Raquin

Le /feu/ est considéré traditionnellement comme « des grands symboles de l'énergie psychique, réchauffant et rayonnant, dévorant et dangereux » (Aziza, 1978: 92) pareille à une « force » (Bachelard, 1949: 153). Dans ce roman, alors qu'on rencontre le mot « feu » comme l'attribut de l'espace, on l'observe rarement pour désigner Thérèse (40, 95, 210). Même si le mot n'a pas une fréquence élevée, son champ lexical se révèle très varié: («ardent(e,s) » (40, 43, 62, 72, 77, 84, 100, 160, 161, 165, 176, 200); « ardeur » (85, 92); « brûlant(e,s) » (41,84, 89, 95, 103, 118, 187); « brûler » (56, 72, 73, 75, 147, 187, 265); « se brûler » (210, 211); « brûlure » (72); « brulé (e,s) » (176, 210, 212); « chaud(e,s) » (40,43, 72, 97, 104, 162, 251); « chaleur » (77, 147); « cuisant(e,s) » (74, 163, 294); « cuir » (158); « cuisson » (211); « fièvre » (56, 73, 98, 118, 119, 140); « fiévreux (se,s) » (132, 145, 157); « flamme » (40, 72, 104, 210)). Le /feu/ avec ses particularités d'être dangereux, « capiteux » et « ambigu » (Bachelard, 1949: 93) peut recevoir nettement « les deux valorisations contraires: le bien et le mal » (Bachelard, 1949: 19) Cette ambiguïté peut rendre compte « des hésitations passionnelles de sorte que finalement tous les complexes liés au feu sont des complexes » (Bachelard, 1949: 95) à la fois douloureux et névrosants. Dans le roman le /feu/ figure surtout par sa facette dysphorique (malheur, hypocrisie, mensonges...).

Ici se place le rôle qu'accorde Zola à l'hérédité. C'est par « volonté de traiter de l'être humain dans toutes ses dimensions et de montrer un principe fondamental en action dans la vie et l'histoire » (25) qu'il prend comme modèle Thérèse. Le romancier enrôle son narrateur pour relier la passion ardente de Thérèse à ses origines nord africaines (algériennes; 39): « Tous ses instincts de femme nerveuse éclatèrent avec une violence inouïe; le sang de sa mère, ce sang africain qui brûlait⁵ ses veines, se mit à couler, à battre furieusement dans son corps maigre, presque vierge encore. » (73) Aussi Thérèse explique-t-elle ses fougues, sa fièvre par l'hérédité: « On m'a dit que ma mère était une fille d'un chef de tribu, en Afrique; [...] j'ai compris, je lui appartenais par le sang et les instincts » (174). Thérèse née en Algérie, à Oran d'« une femme indigène d'une grande beauté » (40) n'est ni belle, ni jolie. À cause des maladies de Camille on lui avait imposé d'être

toujours silencieuse même « muette » (40). Selon le narrateur « on sentait en elle « toute une énergie et toute une passion qui dormait dans sa chair assoupie. » Zola fait une critique acerbe de la petite bourgeoisie à travers ses pensées: « la douceur bourgeoise des Raquin l'[a] rendue tellement « mauvaise » (75), « hypocrite » (75, 82), « menteuse » (75, 82), « grave, abrutie, écrasée » (75) et « lâche » (75) qu'elle rêve de les frapper et de les mordre (75) ».

Jusqu'à la rencontre de Laurent, l'intériorisation du /feu/ concentré qui est contenue dans son corps exalte chez elle « les contradictions et les mensonges » (125-126). N'ayant pas de choix, Thérèse et Camille se marient sans passion, sans amour et en conséquence l'/eau/ ne se donnant pas entièrement au /feu/, elle n'éteint ni le /feu/ ni la passion, ni l'ardeur de Thérèse. Trois ans après son mariage le /feu/ qui brûle Thérèse l'éclaire soudain: c'est son amant qui va lui révéler son tempérament de /feu/ et sa force irréprouvable qui vont la conduire à sa perte. Elle voit pour la première fois un homme qui a « une beauté sanguine » (58): grand, fort, visage frais, lèvres rouges Cette passion rencontrée qui devient une « passion voulue » (Bachelard, 1949: 165) ne devient ni amour, ni famille, autrement dit le /feu/ ne se transforme pas en « foyer » (Bachelard, 1949: 165).

Dans la relation de Thérèse et de Laurent, alors que la passion de la première est dominée par la constance, celle du deuxième est guidée par le besoin d'aventure. Le /feu/ sexualisé alimenté pendant six mois représente ainsi le vice. D'après Bachelard « primitivement, seuls les changements par le feu sont des changements profonds, frappants, rapides [...], définitifs » (Bachelard, 1949: 195). Laurent subit cette transformation d'abord par intérêt, ensuite par sa passion, grâce au /feu/ que Thérèse lui transmet.

À la fin de huit mois les amants sont liés d'une telle passion que Thérèse suggère à son amant de tuer Camille. Leur désir mettra fin à leur désir réciproque ainsi qu'une flamme aboutira, s'achèvera et leur destin s'accomplira. » (Bachelard, 1949: 92). Cette transformation radicale dans leur relation créera « un trouble » (Bachelard, 1949: 164) dans leurs « activités sexuelles » (Bachelard, 1949: 164). À partir du crime le /feu/ du désir s'éteint pour un moment chez Thérèse. Leur nuit des noces Thérèse et Laurent croient que « le cadavre de Camille couche [...] entre eux » (222). L'/eau/ annonce ainsi « le tombeau du feu. » (Bachelard, 1949: 108) et ceux du couple. Sans se mélanger avec le /feu/, l'/eau/ commence à faire partie de la vie de Thérèse. Déjà la première nuit de leur mariage les meurtriers se rendent compte que leur passion était morte, qu'ils avaient tué leurs désirs en tuant Camille (194) et par conséquent leur amour s'est transformé en angoisse et en répugnance.

Le /feu/ de Thérèse commence donc à se transformer pour alimenter ses remords (202, 252, 255, 262, 266, 270, 283, 292): « La jeune femme était à bout, elle aussi; elle se serait jeté dans la *flamme*, si elle eut pensé que la *flamme* purifiât sa chair et la délivrât de ses maux. Elle rendit à Laurent son étreinte, décidée à être *brûlée*⁶ par les caresses de cet homme ou à trouver en elles un soulagement » (210). Avec la conscience de « se donner au feu » (Bachelard, 1949: 183) elle s'anéantit. Cet anéantissement annonce le refroidissement et la diminution (Bachelard, 1949: 182). Par ailleurs les discussions du couple se transforment en de violentes bagarres: Laurent commence à battre Thérèse, la traîner par /terre/.

Les deux conçoivent leur semblable sans que Laurent le sache. Détestant profondément Laurent, Thérèse rejette violemment cette germe de vie: « la pensée d'avoir un enfant de Laurent lui paraissait monstrueuse » (278). Le narrateur semble établir ici une équivalence entre le cadavre de Camille et le fœtus. Afin de s'en débarrasser elle a recours au meilleur moyen. Elle se fait battre à Laurent pour faire « une fausse couche » (278). « C'était encore là un remède contre les souffrances de la vie; elle dormait mieux la nuit quand elle avait été bien battue le soir. Madame Raquin « goutait des délices cuisantes, lorsque Laurent traînait ainsi sa nièce sur le *carreau* » (270).

C'est ainsi que l'élément /terre/ s'accroît dans la vie de Thérèse. Il se lexicalise avec les termes suivants: « aux pieds de » (263, 301); « carreau » (262, 270); « enterré(e) » (218); « sol » (290); « terre (269); « terreuse » (130, 217). Le couple termine leur « vie de boue » (301) (/terre/ et /eau/) aux pieds de madame Raquin. La vie de Thérèse finit par terre comme ses relations sexuelles avaient été commencées sur le carreau: « [...] elle s'abandonna, glissant *par terre*, sur le *carreau*”(69, 76). « Les cadavres restèrent toute la nuit sur le *carreau*⁷ de salle à manger, tordus, vautrés, [...] (301). Cette femme animée par son propre /feu/ se dévore elle-même; sa puissance se retourne contre soi pour sa perte.

Il est difficile de relier Thérèse à un élément culturel; ni le commerce, ni la lecture ne l'intéresse; elle préfère « demeurer oisive » (50). Empruntant la vie de petite bourgeoise seule l'institution du mariage a une signification pour elle. Le premier mariage de Thérèse ne fait l'objet d'aucune description, car il ne modifie presque rien dans sa vie (Rommelaere, Teyssandier, 1996: 46). Le deuxième mariage la rendra consciente de son /feu/ existentiel. Le thème du mariage est lexicalisé avec des termes différents: « épouser » (76, 77, 86); « noce(s) » (183, 198); « mariage » (43, 44, 90, 91, 147, 163, 177, 178, 198). À la fin de trois ans de son premier mariage, sa couche était toujours «froide» et ses journées demeuraient vides. Pendant six mois, elle avait goûté les plaisirs d'adultère sans s'ennuyer, sans désirer quoi que ce soit. L'idée du second mariage et du meurtre de Camille

est venue d'un seul coup. Thérèse désire se marier à tout prix. Chose curieuse, le lecteur n'apprendra jamais le nouveau nom de famille de cette dernière. Elle est maintenant madame Thérèse ? Le narrateur accentue seulement le nom du lieu d'où Laurent vient: Jeufosse (57, 93, 164, 177). Il devient par son mariage le mari de Thérèse et le fils de madame Raquin (Rommelaere, Teyssandier, 1996: 46). Ce vide exprime probablement, que ce mariage provoqué par l'adultère et le meurtre ne vaut pas un nom de famille.

4. Laurent ?

Laurent qui est « un vrai fils de paysan (58, 61, 78, 93, 200, 201) n'aime pas « piocher la terre » (60, 164). Le narrateur qui ne lui accorde aucune qualification euphorique le décrit avec les mots suivants: « prudent » (144, 178, 200), sournois, « paresseux » (93), « brute » (61, 120, 161, 200), « lâche » (94, 144), « ignoble » (105), « infidèle » (145). Depuis son entrée en scène jusqu'à sa mort, il entretient des relations contradictoires avec la /terre/. Même si l'élément /terre/ ne se lexicalise pas souvent, son champ lexical figure dans le roman: /terre/ (60, 104, 164, 207, 209, 269); « boue » (301); « boueux (se,s) » (69, 128, 194); « campagne » (104); « carreau » (152); « cave » (153, 154); « caveau » (226, 270, 301); « clairière » (104); « île » (103); « îlots » (104); « tapis d'herbe » (103); « sol » (104). Il est donc possible de dire que le premier élément dominant de Laurent est la /terre/. D'après Bachelard, elle « est l'élément le plus puissamment, le plus proche, le plus familier de notre expérience humaine dont nous faisons l'expérience spontanément » (Les deux versants du bachelardisme). Toujours pour le philosophe, la nature de la terre est paradoxale, faite de faiblesse et de pauvreté, mais aussi de la richesse et de puissance (Les deux versants du bachelardisme) de manière qu'elle correspond parfaitement à Laurent qui est un être faible d'apparence solide: Grand, fort, il a une beauté « sanguine » (58) avec des « gros poings » (72, 145), des mains « grosses » (110) et « larges » (259). Bien qu'il soit « mou » (144), il est « bien épais, bien lourd » et il dégage « une impression de force » et de puissance » (Bachelard, 1942: 129). Son élément /terre/ concourt à lui inspirer une sensualité quasi animale («bœuf », 58, «taureau, 58»). Parmi les personnages principaux, il est le seul qui fait figure de parasite.

« L'imagination matérielle [...] unit la terre et le feu (Bachelard, 1942: 129) et c'est Thérèse qui lui fait découvrir son /feu/ latent et sa force charnelle. Durant leur relation adultère les deux éléments la /terre/ et le /feu/ se mélangent pour créer un volcan en éruption. Tout comme chez Thérèse le /feu/ apparaît chez lui, dans le roman avec son champ lexical: « ardent(e,s) (100, 121,127,160, 162, 183, 250, 280); « ardemment » (124); « ardeur » (92); « brasier » (211); « brûlant(e,s)

(89, 94, 155, 163, 187, 193); « bouillir » (121); « brûler » (104, 121, 123, 187, 193, 210, 211, 212); « brûlure » (72, 126); « chaud » (149, 151, 255); « chaleur » (120, 177); « cuisant » (152, 163, 270, 294); « cuisson » (153, 157, 150, 183, 193, 211); « enflammer » (150); « fièvre » (73, 146, 161, 162, 163, 270, 294, 295); « fiévreusement » (78, 184). Au début de leur adultère, Laurent n'accepte pas tout de suite Thérèse, mais, « il la subi[t], il [a] des heures d'effroi, des moments de prudence, et en somme, cette liaison le secou[e] désagréablement; mais ses peurs, ses malaises tombe[nt] devant ses désirs » (73-74). Pourtant les rôles vont s'inverser avec le désir enfiévrant de Thérèse et il deviendra « l'esclave d'une femme » (88).

Le meurtre qu'il commet par la complicité de Thérèse transformera son /feu/ ardent en deux composants: lié à la peur, l'hallucination et la violence. Zola s'intéressait beaucoup à la médecine de son époque et par conséquent il devait être bien « renseigné sur les phénomènes d'hallucinations et sur leurs effets » (Gengembre, 2004: 158) qu'il transmet à son personnage. Accompagnées de fièvres, de chaleurs, de brûlures et de cauchemars, l'hallucination et la peur vont de pair chez Laurent. La nuit de noces, le portrait qu'il a peint deux ans auparavant lui apparaît comme le spectre de Camille. Désormais la terreur, l'effroi, l'épouvante, la frayeur, la poltronnerie et l'anxiété envahissent Laurent qui va vers une « folie furieuse » (210). En outre vivre dans la maison de Camille lui donne parfois l'impression effrayante de s'identifier « avec sa victime » (271) et son cerveau éclate (271). Contre ses « hallucinations » (201, 205, 211) et sa peur (8, 126, 151, 291, 293) le meilleur remède sera la violence.

La /terre/ et le /feu/ font de Laurent un personnage terrifiant. D'après Bachelard c'est la terre qui « révèle nos forces » (Volonté et matière: 7). Chez Laurent cette force se dessine comme « musculaire » (Bachelard, 1942: 216) et animalière pour se réaliser avec « la violence primitive du corps » (Volonté et violence: 17). Ce vouloir-violenter donnera des résultats « dramatiques et incertains » (Volonté et violence: 17) car Laurent qui désire tuer Thérèse, sera tué par la main de celle-ci avec le poison que celui-ci avait préparé.

Tout comme son /feu/, sa violence est aussi, au début latente: il pensait que si Camille découvrait sa relation probable avec Thérèse, « il l'assommerait d'un coup de poing » (68). C'est ainsi que l'idée du meurtre prend corps. Juste avant de noyer Laurent, il fait semblant de donner un coup de talon, pour écraser sa face. Après le meurtre, il garde son sang-froid étonnant et sent « une joie *chaude* » (120). Avec la terreur et les hallucinations qui suivent son mariage, il découvre avec horreur qu'il n'aim[e] plus « la femme avec laquelle il [doit] vivre » (193-194). Il ressent avec amertume que « leur chair et leur cœur étaient bien morts » (197). En revanche leur /feu/ continue à les brûler obscurément mais intensément pour les anéantir.

Comme il éprouve une grande haine pour le chat François, celui-ci non plus n'est pas épargné de sa férocité. Il pense que « Camille est entré dans le chat » (197). Sa violence atteint ainsi son paroxysme avec le meurtre du chat. Au fait ce meurtre épouvantable « n'est qu'une reconstitution de l'assassinat de Camille par Laurent. Ne craignant plus du meurtre, c'est lui qui vole et prépare le poison, pour finir leur « vie de boue » (301).

Son égoïsme (82, 162, 165, 252) est plus féroce que celui des autres: il se manifeste par l'avidité de l'argent et la violence meurtrière qui écrasent tous les personnages.

Chez Laurent les composants culturels qui correspondent aux éléments naturels sont l'argent et l'art. Dans le roman naturaliste, parmi les passions, c'est l'argent qui domine; il est le moteur de la société moderne (Gengembre, 2004: 82). Dans *Thérèse Raquin* tous les détails concernant l'argent sont donnés avec beaucoup de minutie et c'est lui qui ponctue les nœuds du roman. Contrairement à madame Raquin qui économise son argent afin d'assurer une vie modestement aisée, Laurent le gaspille sans modération. Lorsqu'il décide de tuer Camille, il retrouve sa prudence calculatrice (93) du paysan (/terre/) et observe que « tous ses intérêts le pousse[nt] au crime » (93). En calculant les avantages de vivre avec Thérèse il admet à contrecœur que désormais l'argent de sa femme est « un lien puissant » (223) qui l'attache à elle.

Lorsque Laurent décide de quitter son emploi pour reprendre la peinture, le capital de Madame Raquin a été déjà entamé. Sa volonté rend fragile leur véritable sécurité et annonce le dénouement imminent. Vers la fin de leur vie chacun des meurtriers espère « fuir » (295) après s'être approprié le reste de l'argent.

L'activité créatrice qui est par excellence la peinture joue le rôle de mise en abyme dans le roman: à l'état initial la peinture que Laurent exerce gauchement lui sert simplement d'alibi pour attirer l'attention de Thérèse. À la suite de leur mariage, avec les modèles nus, la vie de peintre lui apparaissant facile et joyeuse les ateliers lui manquent. Ce mariage, sa peur, ses cauchemars et ses hallucinations l'affaiblissent et lui donnent des allures distinguées: « le visage s'était aminci et avait des pâleurs de bon goût, le corps entier se tenait plus digne et plus souple » (227). Son tempérament sanguin laisse sa place à un tempérament nerveux d'une femme (228). Les mots utilisés (« nerveux » (229), « nerf » (228), « névrosé » (229)) dans la même page établissent rapidement un lien « entre le tempérament féminin, tempérament névrotique et tempérament artistique » (Rommelaere, Teyssandier, 1996: 54). La synthèse de ces trois tempéraments semble le rendre un « génie » (229), sans qu'il en soit conscient. Même son ancien ami peintre ne peut

pas s'empêcher de choisir un vocabulaire laudatif pour ses études exécutées après le crime et le mariage: « véritable énergie » (228), « taches magnifiques (228), « caractère puissant » (228) et « sens artistique développé » (228) sont les expressions qu'il emploie. Mais son œil d'artiste confirmé remarque « un air de famille » » (229) entre les cinq portraits. Laurent avait retenu l'image du cadavre « bien reconnaissable et fortement individualisé » (Rommelaere, Teyssandier, 1996 : 54) qui laisse une empreinte indélébile. C'est ainsi qu'il se rend compte aussi que l'image du noyé (/eau/) à la morgue se prête à ses portraits qui se ressemblent tous au cadavre de Camille et il finit par penser que « ses doigts [ont] la faculté fatale et inconscient de reproduire sans cesse le portrait de Camille » (232). Ayant peur de ses hallucinations, il reconnaît son impuissance artistique qui engendre chez lui un besoin de violence: « il crè[ve] la toile d'un coup de poing » (232). Cet acte peut être commenté comme une réitération symbolique du meurtre de Camille et du chat. Sa transformation temporaire en artiste ne provient donc ni de son talent, ni de ses efforts mais de ses hallucinations. Zola qui connaît le monde de peinture de son époque, donne corps à un prétendu artiste sans inspiration et sans talent.

Conclusion

Tous les éléments naturels étudiés se présentent avec leurs valeurs thymiques dysphoriques, même s'ils sont cachés au niveau sémantique du roman. Cette dissimulation renforce l'atmosphère sinistre et angoissante de la diégèse. Les constituants culturels liés aux éléments naturels sont des institutions qui connaissent une grande importance à l'époque du réalisme et du naturalisme. Zola montre qu'elles ne sont pas toujours les moyens de réussite et de bonheur au contraire, quand elles sont mal vécues et mal évaluées, elles peuvent causer des catastrophes humaines.

L'argent devenu la mesure de toute chose assure la tension latente du roman; lorsqu'il s'agit de l'argent tous les détails ont une précision réaliste. Lié à l'/eau/, à l'/air/ et à la /terre/, il représente à la fois madame Raquin et Laurent qui n'en profiteront pas. L'ironie du sort, le seul personnage lié à l'/air/, madame Raquin sera aussi le seul personnage resté sur la /terre/.

Lecteur des traités médicaux, Zola introduit un personnage malade dont le corps indésirable est symbolisé par l'/eau/. Bien que Camille malade et maigre comme un enfant et Laurent fort et sanguin constituent un déséquilibre, Camille n'est pas mort de ses maladies ou de sa faiblesse physique mais d'un crime commis dans l'/eau/.

Le composant culturel comme l'institution de mariage est attaché à tous les personnages. Mais seule Thérèse qui fait deux mariages l'affronte dans deux processus différents: alors que son premier mariage est symbolisé par l'/eau/, le deuxième par le /feu/. Ses deux mariages finissent par la mort. Le premier à cause de son adultère, dans un système où le divorce n'existe pas. On se souviendra que chez Zola l'amour adultère est en général stérile. Le deuxième mariage de Thérèse échoue non seulement à cause des brutalités, d'avidité et des hallucinations de Laurent mais aussi de son propre déséquilibre intérieur. Chose curieuse, Thérèse n'est jamais reconnue comme madame Thérèse Raquin. Camille et sa mère l'ont toujours considérée comme un support et non pas comme une femme et elle à son tour ne fait que les supporter. N'ayant jamais été aimée sincèrement et tendrement, elle a confondu la passion et l'amour. Et par ailleurs le point de vue des tempéraments déterminés par l'hérédité n'est appliqué qu'à Thérèse. L'hérédité d'autres personnages n'est pas prise en compte.

Fortement lié à la /terre/ Laurent n'arrive ni à profiter de l'abri que les deux femmes lui offrent ni de la famille qui l'adopte; il demeure une brute. L'argent qu'il grignote ne lui réussit pas non plus.

Bien que dans la « Préface de la deuxième édition, 1868 », Zola affirme qu'il veut, « étudier des tempéraments et non des caractères » (3), il fait une très bonne étude des caractères et crée « des personnages [...] dépourvus de libre arbitres, entraînés à chaque acte de leur vie par les fatalités de leur chair » (3). Nous avons donc des personnages presque amoraux, enracinés à leur nature primitive qui leur empêche de distinguer le bien du mal, le beau de laid.

Thérèse Raquin, qui est un roman « presque » scientifique met en jeu, les quatre éléments naturels, les tempéraments, le milieu et les institutions sociales. Zola mêle à l'intrigue des données très précises sur l'argent, sur l'espace, sur la peur... qui contribuent à renforcer l'effet de réalisme. Malgré les précisions très culturelles du XIXème siècle ce roman peut se situer à n'importe quel pays, à n'importe quel temps. Bien que le sujet du roman soit banal qui relève du fait-divers, Zola met en pratique ses principes qui alimentent son imagination et en font incontestablement une œuvre originale.

Bibliographie

- Aziza, Cl. 1978. *Dictionnaire des symboles et des thèmes littéraires*. Paris: Nathan.
Bachelard, G. 1949. *La psychanalyse du feu*. Paris: Gallimard, coll. Idées.
Bachelard, G. 1943. *L'air et les Songes*, 11ème éd. Paris: José Corti.
Bachelard, G. 1942. *L'eau et les Rêves*, 16 ème.éd. Paris: José Corti.

- Gengembre, G. 2004. *Le réalisme et le naturalisme en France et en Europe*. Paris: Pocket.
- Greimas, A.-J. 1966. *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
- Rommelaere, F, Teyssandier, F. 1996. *Thérèse Raquin*. Paris: Nathan.
- Yücel, T. 1969. *L'imaginaire de Bernanos*. Istanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi
- Les deux versants du bachelardisme ».
- <http://www.implications-philosophiques.org/actualite/une/gaston-bachelard-poetique-des-images/> [consulté le 17.02.2014].
- Volonté et matière, <http://philosophique.revues.org/185> [consulté le 20.02 2014].
- Volonté et violence (ou le vouloir-attaquer), <http://philosophique.revues.org/185> [consulté le 20.02 2014].

Notes

1. Zola, É. 1989. *Thérèse Raquin*, Gallimard, Coll. Folio: Paris. Les citations empruntées au roman seront données entre parenthèses avec un seul numéro (25).
2. “fosse” annonce Laurent qui vient de Jeufosse.
3. C’est nous qui écrivons en italique.
4. C’est nous qui écrivons en italique.
5. C’est nous qui écrivons en italique.
6. C’est nous qui écrivons en italique.
7. C’est nous qui écrivons en italique.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Les ressources numériques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Rıfat Günday

Université Ondokuz Mayıs, Samsun, Turquie
rgunday@omu.edu.tr

Yasemin Tahtalı Çamlıoğlu

Université Ondokuz Mayıs, Samsun, Turquie
y.tahtali@hotmail.de

Reçu le 31.03.2016 / Évalué le 18.06.2016 / Accepté le 13.07.2016

Résumé

Aujourd'hui, à l'ère d'Internet, les ressources et didacticiels en ligne sont particulièrement populaires auprès des apprenants des langues étrangères. Les sites d'apprentissage des langues étrangères promettent généralement l'acquisition de ces langues « fonctionnellement », « gratuitement », « librement » et « rapidement ». Sans doute, les applications en ligne offrent de nombreux avantages que les méthodes d'enseignement traditionnelles n'offrent pas. La communication et l'interaction avec des locuteurs et locutrices natifs, la possibilité d'une rencontre réelle avec la culture de la langue ciblée et par conséquent, l'apprentissage de la langue vraie, y compris l'argot et les expressions idiomatiques etc. Pour les apprenants, grâce aux ressources numériques, il ne s'agit plus d'être lié à un endroit et, de plus, on peut préférer apprendre en autonomie ou en groupe, en ligne ou hors ligne, participer aux séminaires en ligne avec des formateurs natifs en tant qu'enseignant ou apprendre de façon autonome en utilisant la fonction de l'autocorrection en tant qu'apprenant. Mais sommes-nous réellement conscients de l'importance de l'utilisation des ressources numériques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères? Et savons-nous quelles ressources numériques existent et comment nous pouvons les utiliser, soit en classe, soit dans la vie quotidienne? Dans ce travail, il sera discuté les utilités des ressources numériques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et nous analyserons trois exemples d'emploi du numérique.

Mots-clés : langue étrangère, l'enseignement/apprentissage, didacticiels en ligne, ressources numériques, apprendre en autonomie

Yabancı dil öğretiminde/öğreniminde dijital kaynaklar

Özet

Günümüz internet çağında dijital kaynaklar ve öğreticiler, özellikle de yabancı dil eğitimi üzerine tasarlanmış olanlar, öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Yabancı dil öğretmeye ve öğrenmeye yönelik dijital kaynaklar, kullanıcılarına genellikle « etkin », « ücretsiz », « bağımsız » ve « hızlı » dil öğrenimini vaat etmektedir.

Şüphesiz, dijital uygulamalar geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla birçok avantaj sunmaktadır. Örneğin, anadili konuşan insanlar ile iletişim kurmayı kolaylaştırmakta, kültürel etkileşimi ve hedef dilin kültürü ile gerçek bir karşılaşma olanağı sunmakta ve dolayısıyla deyimler ve argo sözcükler de dâhil olmak üzere gerçek konuşma dilini öğrenme imkânı vermektedir. Söz konusu dijital kaynaklar sayesinde öğrenenler çevrimiçi ya da çevrimdışı, bireysel veya gruplar halinde öğrenmeyi, çevrimiçi seminerlere katılarak öğretmen eşliğinde öğrenmeyi veya bağımsız olarak özdenetim işlevini kullanarak öğrenmeyi, belirli bir yere bağlı olmaksızın gerçekleştirebilirler. Yabancı dil öğretiminde dijital kaynakları kullanmanın öneminin farkında mıyız? Onları sınıfta ve günlük yaşamımızda nasıl kullanacağımızı biliyor muyuz? Bu çalışmada, yabancı dil öğretimi/öğrenimine yönelik tasarlanan dijital kaynakları kullanmanın yararlarını irdeledik ve üç kullanım örneğini çözümledik.

Anahtar sözcükler: yabancı dil, öğretim/ öğrenim, çevrimiçi öğreticiler, dijital kaynaklar, bireysel öğrenme

Abstract

Today, at the internet age, online resources and tutorials are particularly popular with foreign language learners. Language-learning websites typically promise being a “free”, “effective”, “independent” and “easy” way to learn languages. No doubt, online applications offer many advantages that traditional teaching methods do not offer. Communication and interaction with native speakers, the possibility of an encounter with the culture of the target language and therefore the acquisition of the “real” language including slang and idiomatic expressions etc. are only some of the many advantages online language-learning applications offer. For learners, this means being no longer tied to one place and being able to act autonomously by choosing whether to learn independently or in groups, online or offline, participate in online tutorials offered by native speakers or teachers or to learn independently by using auto-correction systems. But are we aware of the importance of using digital resources in the process of learning / teaching foreign languages? And do we know which kinds of digital resources exist - and how we can use them both in class and in our everyday lives? In this work, the advantages of using digital resources in the process of learning / teaching foreign languages will be discussed and three examples of use will be analysed.

Keywords: Foreign language, teaching-learning, online tutorials, digital resources, self-learning

Introduction

Tant que la communication entre les gens des pays différents augmente, il est inévitable d'apprendre les langues des nations différentes. Pour pouvoir communiquer ou interagir avec un étranger, parler une ou quelques langues étrangères est un privilège important. Grâce à chaque langue qu'on apprend, il est possible aussi de connaître des cultures variées et de penser d'une autre façon. En bref,

savoir une ou plusieurs langues étrangères est un bon moyen qui permet de connaître le monde et de se développer. Cependant, il n'est pas si facile d'apprendre une langue étrangère. Il est manifesté que la majorité des apprenants n'ont pas une bonne maîtrise de la langue étrangère à l'école.

L'enseignement des langues étrangères à l'école avec une ou deux heures de rattrapage à charge ne suffit pas forcément et beaucoup de jeunes ne peuvent pas financièrement se permettre de prendre des cours privés. En outre, la majorité des jeunes s'ennuient en cours qui sont dispensés de façon monotone par des matériels et activités traditionnels mais parfois obsolètes et désirent plus de variétés et d'activités interactives dans l'enseignement/ apprentissage. Les didacticiens en ligne apportent des connaissances et transfèrent des applications sans l'aide du professeur (Kuzu, 2011:32). Plusieurs études montrent que les ressources numériques avec leurs nouvelles formes d'applications telles que des animations de jeux ou des vidéos offrent une plus grande emprise, un plus grand attrait, sur et pour les jeunes et que les connaissances acquises par ces nouvelles ressources restent plus longtemps à la mémoire par rapport aux connaissances dans les manuels imprimés.

Le développement à grande vitesse des technologies de l'information et de la communication cause de grands changements chez l'individu et dans la société (Gündüz, 2011:242). C'est la raison pour laquelle, il est important de suivre les progrès technologiques et d'intégrer les médias numériques dans l'enseignement, car les technologies et les ressources numériques se développent de jour en jour et occupent une place croissante dans notre vie quotidienne. Alors, si l'occasion ne se présente pas de pouvoir aller dans le pays de la langue cible, il semble très opportun de se former avec le moyen pratiquement disponible à tout instant et en tous lieux: l'internet et les ressources numériques.

Du fait que de nombreux enseignants critiquent l'emploi des ressources numériques dans l'enseignement ou qu'ils ne savent pas quelles ressources numériques sont disponibles et comment on peut les utiliser d'une manière efficace, trois exemples d'emploi des ressources numériques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères seront analysés et les avantages de leur utilisation seront présentés. Notre but est de favoriser l'emploi de ces outils et matériels.

Dans cette étude nous avons suivi une méthode qui part de la connaissance aux exemples. Notre travail concerne une étude théorique. D'abord nous avons traité l'utilisation des ressources numériques en vue de l'éducation, puis nous avons analysé trois exemples : le dictionnaire LEO, le didacticiel Babbel, la liseuse Kindle.

1. La Situation en Turquie

Tant en Turquie qu'à l'échelle mondiale, l'internet et les ressources numériques sont devenus une part importante et inséparable de la vie quotidienne. Comme le décrivent Rehm et Uszkoreit, « nous vivons actuellement une révolution numérique comparable à l'invention de l'imprimerie par Gutenberg. » (2012: 4). Selon un rapport de TUIK, paru en 2015, 94 % des turcs, dont une majorité de jeunes, utilisent régulièrement l'internet et les médias numériques, soit au moins une fois par semaine. La majorité des jeunes utilisent l'internet d'une façon quasi permanente non seulement à la maison, mais en tous lieux, surtout à l'aide des portables. C'est pourquoi on les appelle aussi « la génération numérique », un terme utilisé pour référer à la nouvelle génération des jeunes qui littéralement 'vivent dans l'internet'. La nouvelle génération passe la plupart de leur temps sur l'ordinateur ou un téléphone mobile. « La génération dite « Z », définie comme la nouvelle génération qui comprend les enfants nés après la fin du 20ème siècle, a toujours connu les TICE autant dans sa vie que lors de sa scolarisation. Effectivement, les technologies en question font partie non seulement de la vie quotidienne de cette génération mais aussi font partie intégrante dans toutes les matières scolaires que cette dernière apprend. La grande différence entre la génération Z et celle qui la précède, c'est que ces enfants sont nés, vivent et vivront avec l'internet. Ainsi, ils maîtrisent souvent parfaitement les outils informatiques. Comme c'est le cas dans la plupart des cursus scolaires, également dans l'enseignement des langues étrangères, la majorité de ces jeunes enfants ont recours aux sites d'apprentissage pour combler leur manque de connaissance.» (Parlak et Kartal, 2015 :125-126). Il serait faux de prétendre que les ressources numériques remplacent totalement les ressources ou les manuels imprimés, mais elles en sont, sans aucun doute, des sources importantes et complémentaires dans et pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

1.1. Le lien entre les langues étrangères et l'internet

Un rapport de l'UNESCO sur le multilinguisme montre que les langues étrangères sont un moyen essentiel pour l'exercice des droits fondamentaux, tels que l'expression politique, l'éducation, la recherche d'informations et la participation aux sociétés différentes (cf. Rehm et Uszkoreit 2012:6). Il y a un lien entre l'utilisation de l'internet et celle des langues étrangères, car la moitié des gens utilisent l'internet également pour d'autres buts que la recherche d'information : « 55% des utilisateurs d'internet lisent des contenus dans une langue étrangère tandis que (...) 35% utilisent une autre langue pour écrire des e-mails ou publier des commentaires

sur le web. » (Rehm et Uszkoreit 2012 :5). Si on considère le fait que la majorité des apprenants des langues étrangères sont les jeunes et que ce sont aussi les jeunes qui utilisent et profitent le mieux des réseaux numériques, il n'est pas surprenant que les applications web et les didacticiels en ligne deviennent de plus en plus populaires auprès des jeunes apprenants des langues étrangères.

1.2. Les avantages des ressources éducatives en ligne

Les ressources en ligne offrent de nombreux avantages que les méthodes d'enseignement traditionnelles n'offrent pas. Les ressources éducatives en ligne donnent aux apprenants, par exemple, la possibilité de

- choisir la forme d'apprentissage: apprendre de manière autonome ou en groupe, participer aux séminaires ou tutoriels,
- choisir le type de tâches: communiquer facilement avec des locuteurs et locutrices natifs et réaliser des co-actions, participer aux forums ou blogs, écrire des e-mails,
- avoir accès à divers exercices : choix multiples, jeux éducatifs, questions - réponses, remplir des trous, tests de mémoire,
- choisir le domaine de compétence: la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale ou l'expression écrite,
- progresser à leur propre rythme,
- évaluer sa propre progression / s'auto-évaluer,
- travailler directement sur les points faibles,
- apprendre n'importe où; indépendamment du temps et de l'espace,
- apprendre avec les sujets d'actualité; apprendre des mots courants,
- apprendre la langue vraie, y compris l'argot et les expressions idiomatiques etc,
- apprendre de manière ludique avec de nouvelles formes d'applications telles que des animations ou des vidéos,
- En général, posséder des ressources sans payer.

La plus grande utilité de ces didacticiels, c'est qu'il est possible d'apprendre la langue étrangère dans un milieu interactif (Günday, 2015 :249). En outre, de nombreuses études (Ahern & Repman, 1994 ; Akkoyunlu, 1995 ; Bisailon, 1996 ; İşman, 1998; Henri & Lundgren 2001 ; Nissen, 2003 ; Puren, 2004 ; Kartal, 2005 ; Gura & Percy, 2005 ; Erben, Ban & Castaneda, 2009 ; Sarıçoban et Bakla, 2012 ; Aslan, 2013) montrent que surtout pour les jeunes les contenus numériques sont plus attirants que les matériels imprimés et que les nouvelles technologies médiatiques présentent des informations de manière plus compréhensible et plus

concrète. Et, les informations numériques codées présentent une grande emprise sur l'utilisateur et les nouvelles informations restent plus longtemps inscrites dans la mémoire. (Triebke 2009 :4). Face à ces faits, on peut donc affirmer qu'il est « absolument nécessaire de prêter plus d'attention aux nouveaux types de media et d'en profiter dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il ne suffira pas de s'accommoder avec des technologies actuelles parce que nous voyons toujours apparaître de nouvelles technologies. » (Triebke 2009 :4). Donc, les programmes et les contenus des manuels de langues étrangères doivent être formés convenablement aux TICE.

2. Des exemples d'emploi

Il est indéniable qu'il y a encore de nombreux enseignants qui ne connaissent pas ou même ne maîtrisent pas assez ces ressources numériques et qui du coup n'en profitent pas. Si les enseignants utilisaient plus efficacement les outils et matériels numériques, ils auraient plus de facilités pour atteindre des objectifs déterminés. « Il ne suffit pas d'équiper la classe avec les outils technologiques les plus développés mais il faut aussi bien s'informer sur l'utilisation de ces moyens ayant pour but de fournir une amélioration de l'enseignement efficace ». (Aycan, 2013 :83). De plus, « en classe, l'enseignant ainsi que le manuel ne sont plus les seules sources d'informations. C'est pour cette raison que l'enseignant a recours à divers supports d'où les sites d'apprentissage. D'ailleurs, l'intégration des sites d'apprentissage dans la classe peut permettre à l'enseignant d'instruire les élèves et de les socialiser davantage par rapport à une utilisation autonome. » (Parlak et Kartal, 2015 :125-126). Ici, on examinera trois ressources numériques qu'on peut utiliser dans de nombreuses situations d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

2.1. Les dictionnaires numériques pour l'amélioration des compétences de compréhension écrite et d'expression écrite: l'exemple du Dictionnaire " LEO"

Il conviendra de commencer par la définition du terme « dictionnaire numérique »: un dictionnaire numérique est la version logicielle d'un dictionnaire classique sur papier. Par rapport aux dictionnaires classiques, les dictionnaires numériques offrent beaucoup d'avantages. Lorsqu'on analyse comme exemple le dictionnaire LEO, on peut citer ses avantages suivants:

Accès : avec l'aide des portables, on peut y accéder en tous lieux.

Temps : la recherche prend seulement quelques secondes.

Prononciation : la possibilité d'écouter la prononciation du mot par un simple clic.

Conjugaison : l'accès aux tables de conjugaison par un simple clic.

Recherche multi-mots : la possibilité de rechercher en quelques secondes non seulement un mot, mais aussi des phrases, des idiomes ou des expressions.

Vocabulaire : la possibilité de transférer les mots recherchés dans l'entraîneur de vocabulaire numérique personnalisé par un simple clic et de pratiquer ces mots individuellement.

Poids : pas de poids supplémentaire pour les apprenants.

Il faut ajouter que ce dictionnaire analysé de façon exemplaire dans cette étude n'existe pour l'heure que dans les langues anglaise, allemande et française, mais n'est actuellement pas encore disponible en turc. Notre but est uniquement de faire prendre conscience, de faire connaître des exemples et d'encourager les enseignants et chercheurs que certains moyens technologiques existent au sujet de la mise en place de dictionnaires similaires.

2.2. L'amélioration de la prononciation et des compétences orales et écrites par les didacticiels en ligne : l'exemple de «Babbel»

Quand on parle des didacticiels en ligne, il en existe une large sélection. Le didacticiel choisi pour notre étude à fin d'analyse est le didacticiel « Babbel ». Babbel est un didacticiel mis en ligne en 2008 ; il compte aujourd'hui plus de 40 millions d'utilisateurs dans le monde entier et permet de se former en 14 langues : l'allemand, l'anglais, le danois, l'espagnol, le français, l'indonésien, l'italien, le néerlandais, le norvégien, le polonais, le portugais (brésilien), le russe, le suédois et le turc. L'entreprise annonce et souligne dans leurs campagnes publicitaires que tous « les cours sont développés par une équipe d'experts linguistiques, de professeurs et de développeurs informatiques » (<https://www.babbel.com>) tous basés à Berlin.

Le problème principal en Turquie ainsi que dans de nombreux autres pays est que les apprenants ont peu de contacts avec des locuteurs de la langue étrangère qu'ils apprennent et qu'ils ne l'utilisent que dans les salles de classes. C'est pourquoi le principal avantage et certainement le plus important de Babbel est son aspect de « communauté ». Grâce à la communauté interconnectée, les apprenants peuvent facilement se connecter avec interlocuteurs natifs. Le plus grand désavantage de ce didacticiel, c'est que l'accès à certains exercices et activités est payant, et à mesure que le niveau de langue avance, le nombre des activités payantes

augmente. Quoi qu'il en soit, le didacticiel Babel offre plusieurs avantages dont les plus primordiaux sont :

Communication: la possibilité de communiquer de façon écrite (chat) ou orale (vidéoconférence) avec de 'vrais' locuteurs de la langue ciblée et de choisir les interlocuteurs selon leur pays d'origine.

Interaction: outre l'aspect de la communication, le didacticiel Babel offre la possibilité de l'interactivité. Les utilisateurs peuvent réaliser de nombreuses co-actions soit en langue orale et soit en langue écrite. Grâce à ce site Web, les apprenants peuvent apprendre la langue cible dans le milieu authentique virtuel. On peut dire que le didacticiel Babel est organisé selon les principes de l'Approche Actionnelle.

Prononciation: on peut d'une part, apprendre la prononciation des mots et d'autre part, auto-évaluer sa prononciation personnelle. Grâce à l'enregistrement vocal, le système mesure immédiatement à quel pourcentage le mot a été prononcé correctement par l'apprenant. Si la valeur est supérieure à 50%, cela signifie que la prononciation du mot par l'apprenant est compréhensible à l'échelle mondiale.

Vocabulaire: il y existe aussi un entraîneur de vocabulaire individualisé. Il est possible d'apprendre les vocabulaires par différents matériels comme les jeux et les images. De plus, la majorité des exercices et activités sont au service de l'apprentissage du vocabulaire.

Grammaire: ce didacticiel comporte des explications sur les règles de grammaires et des exemples d'emploi et présente différents types d'exercice. Les apprenants qui utilisent ce site Web peuvent apprendre la grammaire au niveau suffisant. Car le didacticiel Babel contient une démarche mixte dans l'enseignement de grammaire : la grammaire implicite et la grammaire explicite ou la grammaire inductive et la grammaire déductive.

Dans ce didacticiel la priorité est donnée aux compétences orales et aux composantes (complémentaires) langagières comme la phonétique, le vocabulaire et la grammaire.

Ici, il faut remarquer que le didacticiel Babel ne comprend pas encore un guidage en langue turque. Donc, si vous êtes un locuteur natif de la langue turque, vous ne pouvez pas l'utiliser sur le didacticiel comme langue source. Dans ce cas, vous devez choisir une autre langue principale, par exemple l'anglais comme langue source. Donc, des connaissances profondes en anglais (ou en une autre langue principale) sont indispensables pour apprendre ou pratiquer une nouvelle langue

à l'aide de ce didacticiel en ligne. Nous avons quand même décidé d'analyser le didacticiel Babbel car il est, à notre connaissance et actuellement, le seul didacticiel en ligne qui offre la possibilité d'enregistrement vocal.

Même si le fait que vous devez choisir l'anglais (ou une autre langue) en tant que langue source pour apprendre une langue étrangère peut apparaître comme un désavantage, cela peut en même temps être considéré comme un avantage, car favorisant de fait le plurilinguisme et contribuant ainsi à connaître les similarités et les différences entre des langues différentes.

Si l'on veut quand même utiliser la langue turque comme langue source, on peut préférer travailler avec un autre didacticiel, par exemple avec le didacticiel 'Busuu'. Il est indiscutable que tant Busuu que Babbel offrent de nombreuses possibilités pour développer surtout les compétences concernant orales.

2.3. Les liseuses pour l'Amélioration de la Compréhension Ecrite : l'Exemple de «Kindle»

Les liseuses sont une autre ressource numérique pour perfectionner surtout la compréhension écrite. L'appareil qu'on va présenter dans cette étude, est le « Kindle », une liseuse commercialisée par Amazon.com. Bien que le Kindle ressemble en apparence aux ordinateurs tablettes, sa caractéristique est différente car son écran ne reflète pas la lumière et protège la santé des yeux. Il possède un écran naturel similaire au papier imprimé. Le nouveau Kindle Paperwhite (écran comme papier) est disponible depuis 2012 et offre encore plus d'avantages et de fonctionnalités, comme par exemple:

Emploi : simple et très facile.

Confort: écran comme papier, fond toujours illuminé (donc on n'a pas besoin d'une source de lumière supplémentaire).

Poids: 200 g, pas de poids supplémentaire. On peut le porter partout.

Batterie: possibilité de lire pendant des semaines avec une seule charge de batterie.

Prix: le Kindle lui-même coûte à partir de 70 Euros; les livres en format Kindle sont jusqu' à 50% moins chers que les livres imprimés.

Accès : accès facile et rapide ; accès aux livres en langue étrangère; achat de nouveaux livres en moins de 2 minutes par un simple clic.

Vocabulaire: recherche des mots par un simple clic sans interruption de lecture.

Explications: voir des définitions et des synonymes simples affichés sur les mots les plus difficiles rencontrés durant la lecture.

Traduction: traduire certains passages incompréhensibles du texte avec les traductions instantanées.

Prendre et partager des notes: prendre des notes et citations, ensuite exporter les notes sur l'ordinateur pour les modifier; possibilité de partager les passages surlignés, notes et citations, directement sur des réseaux sociaux. En bref, les apprenants qui utilisent les liseuses ne sont pas dans l'état d'un locuteur passif, car d'une part ils peuvent lire et d'autre part ils peuvent pratiquer d'autres activités pendant qu'ils lisent la liseuse Kindle. Or, lorsqu'ils lisent un livre imprimé, ils n'ont pas de mêmes possibilités. En tant qu'un produit de technologie, les liseuses possèdent plusieurs avantages.

Bibliothèque: tous les livres sont conservés dans la bibliothèque personnelle; accès continu aux livres.

Grâce à cet appareil, plusieurs livres sont présents dans votre poche et vous pouvez en utiliser sans être lié au temps et à l'espace.

Conclusion

Notre analyse montre que les ressources numériques sont bien adaptées tant pour l'intégration dans l'enseignement traditionnel que pour l'apprentissage individuel. Mais lorsqu'il s'agit de les utiliser dans les salles de classe, comme avec tous les matériels, il faut faire attention au choix des ressources et de matériels numériques convenables et bien les intégrer au contenu des cours. Dans ce sens, il est très important d'utiliser les ressources numériques consciemment et de choisir des matériels numériques selon l'objectif de l'enseignement. En même temps, il est nécessaire de faire un choix équilibré entre les matériels traditionnels et les matériels numériques afin d'augmenter la motivation des apprenants et de développer leur niveau d'apprentissage. Les ressources numériques peuvent être également considérées comme une partie intégrante de l'enseignement traditionnel en classe.

Tandis que les ressources numériques offrent de bonnes possibilités pour l'acquisition des premières compétences langagières et l'établissement des contacts avec des locuteurs natifs, au début le soutien et l'assistance d'un enseignant pour la correction des erreurs individuelles semble être indispensable. De plus, lorsqu'un enseignant devient guide, l'apprenant peut lui demander tous les points qu'il ne comprend pas et ainsi avoir rapidement des explications formulées et détaillées.

En résumé, les ressources numériques peuvent être considérées comme une partie intégrante mais complémentaire de l'enseignement traditionnel en classe.

Il est possible d'utiliser des ressources numériques en dehors de la classe en vue d'un apprentissage individuel. On peut affirmer que les ressources numériques en ligne se prêtent particulièrement bien à l'amélioration des compétences orales et écrites par la communication et dans l'interactivité avec des locuteurs natifs ainsi qu'à l'apprentissage du vocabulaire, de la prononciation et des sujets grammaticaux en autonomie.

Bref, de nos jours, il est difficile d'apprendre ou d'enseigner une langue étrangère en fonction des besoins de l'époque sans s'appuyer sur les ressources numériques. Donc, notre devoir, aussi bien en tant qu'apprenant qu'enseignant est de les utiliser convenablement et d'une façon efficace selon notre objectif.

Bibliographie

- Ahern, T.C. & Repman, J. 1994. The effects of technology on online education. *Journal of research on computing in education*, 26 (4), 537-545.
- Akkoyunlu, B. 1995. Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.
- Aslan, E. 2013. Fransızca öğretim yazılımlarına genel bir bakış. *Turkish Studies*, 8/10, 37-44.
- Aycan, A. 2013. L'enseignement du FLE aux Enfants Assisté par le Multimédia. *Turkish Studies*. 83.
- Bisaillon, J.1996. Les nouvelles technologies ont-elles leur place dans l'apprentissage/l'enseignement des langues aux adultes? *La Revue de l'AQEFLS*, 17, 3-4.
- Erben, T., Ban, R., Castaneda, M. 2009. *Teaching english language learners through technology*. New York: Taylor & Francis.
- Gura, M. & Percy, B. 2005. *Recapturing technology for education: Keeping tomorrow in today's classrooms*. Lanham, Maryland; Scarecrow Education.
- Günday, R. 2015. *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler ve Multimedya Araç ve Materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.
- Gündüz, Ş. 2011. Çoklu ortam uygulamalarının seçimi. Ö.Ö. Dursun ve H. Ferhan Odabaşı (Ed.), *Çoklu ortam tasarımı*: 241-259.
- Henri, F., Lundgren, K. 2001. *Apprentissage collaboratif à distance: pour apprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels*. Montréal : PUQ.
- İşman, A. 1998. *Uzaktan eğitim: genel tanımı, Türkiye'deki gelişimi ve proje değerlendirmeleri*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- Kartal, E. 2005. Çoklu-ortamlı yazılımların Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimindeki yeri ve işlevleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII (2), 231-244.
- Kuzu, A. 2011. Çoklu ortam uygulamalarının kuramsal temelleri. Çoklu Ortam Tasarımı. Ö.Ö. Dursun ve H.Ferhan Odabaşı (Edt.) Ankara: Pegem Akademi, 1-35.
- Nissen, E. 2003. Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle, effet de l'interaction sociale, Thèse dirigée par Michèle KIRCH, Université de Strasbourg I.
- Parlak, E., Kartal, E. 2015. L'exploitation didactique d'un site d'apprentissage : l'exemple de TV5 Monde. *Synergies Turquie*. n°8, p.123-134.

Puren, C. 2004a. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 23 (1), 10-26.

Rehm, G., Uszkoreit, H. 2012. *The French Language in the Digital Age*. Springer Science & Business Media.

Sarıçoban, A. ve Bakla, A. 2012. Yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımı. A.Sarıçoban ve Z.M.Tavil (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık, 59-78.

Triebke, S. 2009. *Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE): L'intervention des nouvelles médias dans les classes du français langue étrangère (FLE)*, GRIN Verlag.

TÜİK, 2015. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660>, 07.01.2016.

UNESCO, 2012. Déclaration sur le congrès mondial sur les Ressources Éducatives Libres (Rel). Unesco, Paris, 20-22 Juin 2012.

Références numériques

<https://www.babbel.com>, 05.02.2016.

<http://www.busuu.com>, 01.12.2015

<http://www.amazon.fr/Kindle-écran-tactile-antireflet-Wi-Fi/dp/B0KDRUCJY/ref>, 02.01.2016.

http://dict.leo.org/frde/index_de.html, 05.12.2015.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

La formation du lexique en turc

Elif Divitçioğlu

Université Paris Descartes, France
elifdivitcioglu@hotmail.fr

Reçu le 05.04.2016/ Évalué le 18. 04.2016 / Accepté le 08.05.2016

Résumé

Le turc étant une langue agglutinante à suffixes, la formation du lexique mérite d'être étudiée d'une manière approfondie. Cet article vise à étudier la formation du lexique en turc selon le point de vue de la linguistique fonctionnelle. Après avoir défini les notions de *synthème* et de *parasyntème* de ce cadre théorique, nous faisons une distinction, d'une part, entre *synthème* et *syntagme* et d'autre part, entre *affixe* et *modalité*. Notre objectif est de présenter ensuite les différents procédés de synthématisation (la composition, la reduplication et l'affixation) afin de proposer une classification des synthèmes en turc. Enfin, nous étudions les parasyntèmes et proposons également une classification de ces unités complexes.

Mots-clés : Turc, lexique, synthème, parasyntème, synthématique

Türkçede sözlük oluşumu

Özet

Sonekli bitişken bir dil olan Türkçenin sözlük oluşumu derinlemesine incelenmeyi hak eden bir konudur. Bu makalenin amacı, Türkçedeki sözlük oluşumunu işlevsel dilbilim bakış açısıyla incelemektir. *Birleşkebirim* ve *yan birleşkebirim* kavramlarını bu kuramsal çerçeveye göre tanımladıktan sonra, bir yandan *birleşkebirim* ve *dizim* arasında, diğer yandan da *ekler* ve *kiplikler* arasında bir ayırım yapıyoruz. Amacımız, bileştirme, ikileme ve türetme gibi çeşitli birleşkeleştirme yöntemlerini gösterdikten sonra, Türkçedeki birleşkebirimleri sınıflandırmak. Bir diğer amacımız ise, yan birleşkebirimleri inceleyerek, bunların da bir sınıflandırmasını yapmak.

Anahtar kelimeler : Türkçe, sözlük, birleşkebirim, yan birleşkebirim, birleşkebilim

Formation of the lexicon in Turkish

Abstract

Turkish is an agglutinative language based on suffixation where it requires in depth analysis on lexicon formation. This article aims at elaborating the formation of the lexicon in Turkish within the theoretical framework of functional linguistics.

Once the concepts of *syntheme* and *parasyntHEME* within the functional framework are defined, firstly, distinction between *syntheme* and *syntagme* is done, and then modality and affix are separated. Main goal is to present various *synthematisation* processes (composition, reduplication and affixation) in order to propose a valid classification of *synthèmes* in Turkish. Finally, *parasyntèmes* are studied and also classification of these complex units is suggested.

Keywords : Turkish, lexicon, *syntheme*, *parasyntHEME*, *synthematics*

Introduction

Du point de vue de sa structure, le turc est une langue à opposition verbo-nominale, typologiquement caractérisée comme une langue agglutinante à suffixes. Selon Bazin (Bazin, 1987 : 17), les unités de la langue (nom ou verbe) sont formées par un procédé unique : l'addition d'un ou de plusieurs suffixes à un radical (unité simple). Autrement dit, à côté des « monèmes » (unités simples) comme *göz* « œil », le turc présente des « synthèmes » (unités complexes) comme *gözlük* « lunettes » ou *gözcülük* « le métier d'observateur » formés de plusieurs monèmes qui fonctionnent du point de vue syntaxique et sémantique comme des monèmes simples.

L'objectif de ce travail est de montrer comment la *synthématique*, l'étude des *synthèmes*, peut contribuer à expliquer la formation du lexique et à classer les unités complexes du turc. Après avoir fait une distinction entre *synthème* et *syntagme*, ensuite entre *affixe* et *modalité*, nous allons présenter les différents procédés de *synthématisation* et nous allons classer les *synthèmes* et les *parasyntèmes* du turc. Pour pouvoir le faire, nous allons d'abord définir les termes que nous allons utiliser.

Le terme *synthème* est constitué des éléments grecs *syn* « avec », *thé* « mettre » et *ma* « produit d'une activité ». Il a été créé par André Martinet en 1967 et est défini dans sa *Syntaxe Générale* comme :

« Un signe linguistique que la commutation révèle comme résultant de la combinaison de plusieurs signes minima, mais qui se comporte vis-à-vis des autres monèmes de la chaîne comme un monème unique. » (Martinet, 1985 : 37)

Pour lui, cette définition implique :

1. que le *synthème* a toutes les compatibilités d'une classe de monèmes déjà établie.
2. qu'aucun des composants du *synthème* n'entretient de relation propre avec un monème qui ne fait pas partie du *synthème*.

Un syntème a donc exactement le même comportement syntaxique qu'un monème unique. Par exemple, le monème *gözlük* a les mêmes compatibilités que le monème *göz* et il est en exclusion mutuelle avec lui. De ce fait, il est rangé dans la même classe que lui. On peut également donner l'exemple du syntème *buzdolabı* et du monème *dolap* qui sont rangés dans la même classe, soit dans la classe des noms.

Il y a un autre type d'unité complexe qui se définit comme un syntème mais qui ne présente pas le même comportement syntaxique que les monèmes de la langue. Il s'agit d'un « parasynthème ». Le terme « parasynthème » est constitué de *para* « partiellement » et de *syntème*. Christos Clairis définit les parasynthèmes ainsi (Clairis, 1991 : 97-98) :

Il s'agit d'unités complexes qui répondent au premier critère identificatoire des syntèmes, à savoir l'impossibilité de déterminer individuellement les parties qui les composent. De ce point de vue, ces unités complexes se comportent comme un tout unique, exactement comme les syntèmes, d'où le besoin de les considérer dans le cadre du lexique. Syntactiquement, elles ont des compatibilités qui leur sont propres, qui ne coïncident avec aucune classe de monèmes. Autrement dit, ces complexes ne sont pas intégrables à une classe de monèmes, ce qui veut dire qu'il n'y a pas de monèmes simples présentant les mêmes compatibilités.

Ce qui vient d'être exposé implique trois choses :

- 1. qu'on ne peut pas considérer ces unités complexes comme des syntèmes parce qu'elles n'obéissent pas au second critère identificatoire des syntèmes ; en effet, elles ne peuvent s'intégrer à aucune classe de monèmes ;*
- 2. que dans la mesure où leur statut correspond à celui d'une unité du lexique et qu'elles ont des compatibilités qui leur sont propres, il est nécessaire d'envisager des classes syntaxiques uniquement constituées par ce type d'unités. On aura, donc, au moment de la présentation de l'inventaire des classes d'une langue, à côté des classes des monèmes, aussi des classes uniquement constituées par des parasynthèmes, nom donné à ce type d'unité ;*
- 3. que les éléments qui s'ajoutent à un monème pour constituer le complexe parasynthématique sont bien des affixes et non pas des modalités. Dans ce sens, la formation des parasynthèmes fait partie de la synthématique au sens large du terme.*

1. Distinction essentielle entre *synthème* et *syntagme*, entre *affixe* et *modalité*

Le synthème est une unité du lexique et ne devrait pas être confondue avec le syntagme. On peut définir le syntagme comme « une combinaison d'unités significatives plus étroitement liées entre elles qu'avec le reste de l'énoncé, plus, éventuellement, le connecteur qui les relie au reste de l'énoncé. » (Costaouec et Guérin, 2007 : 98). En effet, dans un syntagme comme *güzel ev* « belle maison », les unités qui le constituent ont une individualité syntaxique et ils peuvent recevoir leurs propres expansions, nous pouvons dire par exemple *çok güzel bir ev* (très + beau + indéf. + maison) « une très belle maison ». Chaque monème du syntagme peut également commuter avec un autre monème du même paradigme. Or, dans un synthème, les monèmes qui le constituent, n'ont pas d'individualité syntaxique. et ne peuvent pas être déterminés séparément. Toute unité extérieure détermine l'ensemble du complexe. Par exemple, dans *büyük buzdolabı* (grand + glace + placard + Poss3) « grand frigo », l'adjectif *büyük* « grand » détermine l'ensemble du complexe et non, l'un des constituants. Le synthème *buzdolabı* « frigo » peut commuter avec un monème simple : *dolap* « placard ».

Dans les langues agglutinantes comme le turc, il est également très important de faire une distinction entre affixe et modalité car « dans le cas d'un affixe, on est face à un procédé de création lexicale (le complexe qu'il forme avec la base se comporte comme une unité significative minimale), alors que dans le cas d'une modalité, on est en syntaxe et le complexe formé est un syntagme unissant deux unités significatives minimales libres dans un rapport de détermination. » (Costaouec et Guérin, 2007 : 65). Dans le synthème verbal *sevil* (sev « aimer » + *-il* « passif » = *sevil-* « être aimé ») ou dans le parasynthème *seven* (sev « aimer » + *-en* = *seven* « aimant »), *-il* et *-en* sont des affixes, autrement dit des monèmes conjoints. Dans le syntagme verbal *seviyorum* (sev « aimer » + *-iyor* « présent progressif » + P1) « j'aime », le présent progressif et le monème personnel première personne sont des modalités qui déterminent le verbe.

Les affixes, bien qu'ils aient un signifiant et un signifié, ne peuvent pas être rangés comme les modalités dans une classe établie car ils ne sont pas des unités syntaxiques. Les relations qu'ils entretiennent avec les bases auxquelles ils s'associent ne sont pas des relations syntaxiques et les unités complexes qu'ils constituent ne sont pas des syntagmes. Ils n'entrent pas dans une classe syntaxique définie par des comportements syntaxiques communs. On peut donc parler de deux types de monèmes : les monèmes qui sont des unités syntaxiques et qui sont rangés dans des classes syntaxiques et les monèmes toujours conjoints comme les affixes et les confixes qui n'appartiennent pas à une classe syntaxique établie.

2. Les synthèmes et leur classification

Le premier critère de classification des synthèmes est le procédé de synthématisation. Par procédé de synthématisation, on entend le moyen utilisé pour créer de nouvelles unités lexicales à partir des unités existantes. On peut distinguer quatre types de synthèmes différents :

1. Par composition
2. Par réduplication
3. Par affixation ou dérivation
4. Par confixation

En turc, on n'utilise pas le procédé de confixation mais on trouve les synthèmes confixés empruntés aux langues étrangères comme *biyoloji* « biologie », *arkeoloji* « archéologie », *mikroskop* « microscope », etc.

Le deuxième critère de classification des synthèmes est leur comportement syntaxique. Martinet fait une distinction entre les synthèmes endocentriques et les synthèmes exocentriques (Martinet, 1960 : 132).

Les endocentriques sont des synthèmes qui ont les mêmes emplois syntaxiques que leur base et les exocentriques sont des synthèmes qui ont des emplois différents de leur base.

On entend par base le constituant du synthème qui peut exister comme monème libre dans les synthèmes dérivés ou le monème qui est le noyau déterminé dans les synthèmes composés.

Par exemple, le synthème composé *kardan adam* (neige + de + homme) « bonhomme de neige » est un synthème endocentrique car il se comporte syntaxiquement comme sa base, le nom *adam*. En revanche, le synthème dérivé *güzellik*, constitué de l'adjectif *güzel* « beau » et de l'affixe *-lik* qui permet de construire des noms, est un synthème exocentrique car il se comporte comme un nom.

2.1. La composition

Un synthème composé est constitué de monèmes libérables. Les monèmes libérables peuvent par ailleurs fonctionner comme des monèmes libres. Ce procédé est très fréquent en turc. Voici quelques exemples :

- babaanne* (père + mère) « grand-mère paternelle »
- açıköz* (ouvert + oeil) « malin »
- göz doktoru* (œil + médecin + Poss3) « oculiste »

başkent (tête + ville) « capitale »

sonbahar (dernier + printemps) « automne »

ikiyüzlü (deux + visage + avec) « hypocrite »

çamaşır makinesi (linge + machine + Poss3) « machine à laver »

Dans tous les exemples, on peut voir que les monèmes constitutifs peuvent apparaître indépendamment dans un énoncé. Regardons le dernier exemple *çamaşır makinesi*:

(1) *Çamaşır yık -ıyor um*
Linge laver prés.prog. P1
« Je lave le linge. »

(2) *Bu makine çok pratik*
Dém. machine très pratique
« Cette machine est très pratique. »

2.1.1. Composition ou figement ?

Parmi les synthèmes composés, il y en a qui se présentent sous une forme identique à celle d'un syntagme ordinaire :

(3) *Karadeniz* (noir + mer) « La Mer Noire »

(4) *Leyla ile Mecnun* « Leyla et Mecnun »

(5) *Gün saymak* (jour + compter) « compter les jours, être impatient »

On peut reconnaître dans ces synthèmes des relations syntaxiques de détermination simple (Adjectif → Nom) dans l'exemple (3), de coordination dans l'exemple (4) et de type (Nom → Verbe) dans l'exemple (5). Ce passage d'une relation syntaxique à un lien fixe entre des unités est un processus de figement, le syntagme évoluant en synthème.

Il y a beaucoup d'exemples de syntagmes figés qui fonctionnent comme des synthèmes, par exemple les titres de livres (*Ince Memed* « Memed le mince », *Kara Kitap* « Le livre noir », *Suç ve Ceza* « Crime et châtement »), les titres de films (*Kuzuların Sessizliği* « Le silence des agneaux »), le nom d'événements historiques (*Kurtuluş Savaşı* « La guerre d'indépendance », *2. Dünya Savaşı* « La 2^e guerre mondiale »), le nom des entreprises ou des institutions (*Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları* « Les chemins de fer de la République Turque », *Türk Dil Kurumu* « La Société de la langue turque »), les noms de personnalités, d'hommes d'état donnés aux voies ou aux édifices (*Atatürk Bulvarı* « Le boulevard d'Atatürk », *Fevzi Çakmak Mahallesi* « Le quartier de Fevzi Çakmak »). Ils se comportent comme des monèmes

simples et ont le comportement syntaxique des noms ou des noms propres. Leurs constituants ne peuvent pas être déterminés séparément.

2.1.2. Composition endocentrique et exocentrique

En turc, la plupart des synthèmes composés sont endocentriques, ils appartiennent à la même classe syntaxique que leur base.

Monème conjoint	Base	Composé
<i>baba</i> « père » (nom)	<i>anne</i> « mère » (nom)	<i>babaanne</i> « grand-mère paternelle » (nom)
<i>göz</i> « œil » (nom)	<i>doktor</i> « médecin » (nom)	<i>göz doktoru</i> « oculiste » (nom)
<i>baş</i> « tête » (nom)	<i>kent</i> « ville » (nom)	<i>başkent</i> « capitale » (nom)
<i>kara</i> « noir » (adjectif)	<i>deniz</i> « mer » (nom)	<i>Karadeniz</i> « La Mer Noire » (nom)
<i>gün</i> « jour » (nom)	<i>saymak</i> « compter » (verbe)	<i>gün saymak</i> « compter les jours, être impatient » (verbe)

Mais il y a également des synthèmes exocentriques :

Monème conjoint	Base	Composé
<i>iki</i> « deux » (cardinal)	<i>yüz</i> « visage » (nom)	<i>ikiyüzlü</i> « hypocrite » (adjectif)
<i>açık</i> « ouvert » (adjectif)	<i>göz</i> « œil » (nom)	<i>açık göz</i> « malin » (adjectif)

2.2. La réduplication

La réduplication peut être considérée comme une sous-catégorie de la composition car il s'agit de la répétition de deux monèmes libérables pour constituer un complexe. En turc, la réduplication est un procédé très fréquent. Les adjectifs qui sont employés comme des adverbes par transfert de classe peuvent déterminer un verbe seuls ou ils peuvent être répétés. Cette réduplication renforce les valeurs de l'unité.

yavaş yavaş (lent + lent) « lentement, très lentement »
çabuk çabuk (rapide + rapide) « (très) rapidement, vite »
tatlı tatlı (doux + doux) « doucement, très doucement »
güzel güzel (joli + joli) « joliment »
küçük küçük (petit + petit) « en petits morceaux »

Parmi ces adjectifs qui construisent des adverbes par voie de réduplication, on peut aussi avoir des unités qui changent de valeur :

kolay kolay (facile + facile) « pas facilement »

A côté des unités complexes construites avec des adjectifs, on peut aussi trouver des synthèmes constitués de noms ou de verbes :

sabah sabah (matin + matin) « tôt, en plein matin »
aksam akşam (soir + soir) « tard, en pleine soirée »
kaykay (glisser + glisser) « skate, planche à roulettes »

La réduplication peut également se faire avec des unités de même sens ou de sens proche ou encore avec des unités de sens contraire. Ces complexes peuvent être des noms, des adjectifs ou des adverbes. Dans ces complexes, les constituants ne sont pas choisis au hasard, ce sont en général des unités à la sonorité proche :

kul köle (esclave, créature de Dieu + esclave) « esclave »
yorgun argın (fatigué + épuisé) « épuisé, très fatigué »
bağ bahçe (vigne + jardin) « terrain de jardin, de vigne »
din iman (religion + croyance) « croyance, foi »
yalan yanlış (mensonge + erreur) « faux et erroné »
tatsız tuzsuz (sans goût + sans sel) « sans goût, fade »
er geç (tôt + tard) « tôt ou tard »
az çok (peu + beaucoup) « plus ou moins »

2.2.1. Réduplication endocentrique et exocentrique

En turc, on peut trouver à la fois des complexes endocentriques et des complexes exocentriques. Si on reprend les exemples constitués d'adjectifs, il est difficile de trancher car les adjectifs qui sont utilisés comme des adverbes par transfert de classe peuvent déterminer le verbe seuls ou sous leur forme rédupliqués :

(6a)	<i>Yavaş</i>	<i>konuş</i>	<i>-uyor</i>	<i>-um</i>
	Lent	parler	prés.prog.	P1
	« Je parle lentement. »			

(6b)	<i>Yavaş</i>	<i>yavaş</i>	<i>konuş</i>	<i>-uyor</i>	<i>-um</i>
	Lent	lent	parler	prés.prog.	P1
	« Je parle (très) lentement. »				

Si on considère que les adjectifs se comportent comme des adverbes par transfert de classe, les complexes rédupliqués de ce type seraient exocentriques.

Dans les rédupliqués construits avec des unités de sens proche ou de sens contraire, on constate que les unités ont en général le même fonctionnement syntaxique que le rédupliqué. Par exemple, le complexe *yorgun argın* est un adjectif et les deux constituants le sont aussi.

Dans les exemples présentés, on peut trouver des complexes où le rédupliqué a un comportement syntaxique différent de celui de ses constituants. Par exemple, le verbe *kay* « glisser » redoublé donne un nom *kaykay* « skate, planche à roulettes » qui a le même fonctionnement que le monème simple *paten* « patin ». C'est le cas également de *kul köle* qui associe deux noms pour former un adjectif.

2.3. L'affixation (ou dérivation)

Dans les synthèmes affixés (ou dérivés), il y a un ou plusieurs monèmes libérables avec un ou plusieurs monèmes toujours conjoints qui n'ont aucune individualité syntaxique. On appelle ces monèmes conjoints des affixes. Si les affixes se placent devant la base, on les appelle des préfixes. S'ils sont placés après la base, on les appelle des suffixes. Les monèmes conjoints en turc sont toujours des suffixes. La préfixation existe dans peu de complexes d'origine étrangère comme dans *nâmert* (*nâ* « négation » + *honnête*) « malhonnête » qui est emprunté au persan.

Comme nous l'avons déjà dit dans la partie 1, nous faisons une distinction nette entre « affixe » et « modalité ». Pour nous, les affixes servent à construire des synthèmes, des unités lexicales complexes, et les modalités servent à déterminer d'autres unités et construisent des syntagmes.

En turc, les suffixes servent à former :

1. des noms à partir des noms :

göz « œil » + *-cü* « agent » → *gözcü* « observateur, oculiste »

kedi « chat » + *-cik* « diminutif » → *kedicik* « petit chat, pauvre chat »

öğretmen « professeur » + *-lik* « métier de, le fait d'être » → *öğretmenlik*
« métier de professeur »

2. des noms à partir des adjectifs :

güzel « beau » + *-lik* « suffixe substantif » → *güzellik* « beauté »
büyük « grand » + *-lük* « suffixe substantif » → *büyüklük* « grandeur »

3. des noms à partir des verbes :

koş- « courir » + *-ucu* « agent » → *koşucu* « coureur »
iç- « boire » + *-ecek* « futur, à » → *içecek* « boisson, à boire »
öğret- « enseigner, apprendre » + *-men* « agent » → *öğretmen* « professeur »

4. des adjectifs à partir des noms :

akıl « intelligence » + *-lı* « avec » → *akıllı* « intelligent »
tuz « sel » + *-suz* « sans » → *tuzsuz* « sans sel »
ev « maison » + *-cil* « habitude, prédilection » → *evcil* « domestique »

5. des adjectifs à partir des adjectifs :

küçük « petit » + *-çe* « ressemblance » → *küçükçe* « un peu petit »
iyi « bon » + *-mser* « de nature » → *iyimser* « optimiste »
yeşil « vert » + *-imsi* « comme » → *yeşilimsi* « comme vert »

6. des adjectifs à partir des verbes :

alın « se froisser » + *-gan* « habitude, tendance » → *alınan* « susceptible »
utan- « avoir honte » + *-gaç* « habitude, qui sert à » → *utangaç* « timide »

7. des verbes à partir des noms :

buz « glace » + *-lan* « avec » → *buzlan-* « se congeler »

8. des verbes à partir des adjectifs :

güzel « beau » + *-leş* « devenir » → *güzelleş-* « devenir beau/belle »
kısa « court » + *-l* « devenir » → *kısal-* « devenir court »
kötü « mauvais » + *-mse* « considérer comme » → *kötümse-* « considérer comme mauvais »
zayıf « mince » + *-la* « devenir » → *zayıfla-* « mincir »

9. des verbes à partir des verbes :

sev- « aimer » + *-dir* « factitif » → *sevdir-* « faire aimer »
yap- « faire » + *-ıl* « passif » → *yapıl-* « être fait »
gör- « voir » + *-ün* « réfléchi » → *görün-* « être vu »
yaz- « écrire » + *-ış* « contributif, réciproque » → *yazış-* « s'écrire »

La liste des affixes étant très longue, nous nous contentons de donner quelques exemples pour chaque catégorie. Nous ne donnons pas non plus toutes les formes possibles des affixes mais nous voudrions souligner que l'harmonie vocalique joue un rôle morphologique déterminant le type des voyelles dans les affixes. Lorsqu'on commence par une voyelle d'avant, on doit continuer par une voyelle d'avant. Lorsqu'on commence par une voyelle d'arrière, on doit continuer par une voyelle d'arrière.

2.3.1. Affixation endocentrique et exocentrique

Dans les exemples présentés, on constate que les synthèmes affixés peuvent être à la fois endocentriques et exocentriques. Les synthèmes nominaux dérivés construits à partir des noms, les synthèmes adjectivaux construits à partir des adjectifs et les synthèmes verbaux construits à partir des verbes sont des synthèmes endocentriques. Ils se comportent syntaxiquement comme leur base. Dans l'exemple *yaz-* « écrire » + *-ış* « contributif, réciproque » → *yazış-* « s'écrire », le monème verbal simple *yaz-* « écrire » et le synthème verbal *yazış-* « s'écrire » ayant les mêmes compatibilités et s'excluant mutuellement appartiennent à la même classe syntaxique, la classe des verbes.

Dans les exemples, tous les autres synthèmes dérivés sont exocentriques. Si on prend l'exemple *güzel* « beau » + *leş* « devenir » → *güzelleş-* « devenir beau/belle », on peut voir que le synthème verbal construit ne se comporte pas syntaxiquement comme sa base, l'adjectif *güzel*.

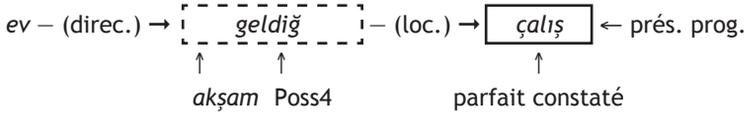
3. Les parasyntèmes et leur classification

En turc, les parasyntèmes sont des unités complexes construites à partir d'un verbe et d'un affixe. Ayant les compatibilités de plus d'une classe, ils ne peuvent pas être rangés dans une classe syntaxique établie. Ces unités complexes qui font partie du lexique comme les synthèmes constituent l'objet d'étude de la synthématique au sens large du terme.

Regardons maintenant de plus près le comportement d'un parasyntème avec l'exemple suivant :

- (7) *Akşam ev -e geldiğ -imiz -de çalış -ıyor -du*
 Soir maison direc. venue Poss4 loc. travailler prés. prog.
 parfait cons.

« Quand nous sommes venus à la maison, il travaillait. »



Dans cet exemple, nous avons un noyau central (prédicat) *çalış-* « travailler » et un noyau secondaire (un prédicatoïde) *geldiğ-* « venue » qui est un parasyntème construit par dérivation à partir du verbe *gel-* « venir » avec l’affixe *-dik*. Le parasyntème constitué d’une base verbale et d’un affixe forme un tout et reçoit comme détermination le possessif 4, le nom *ev* « maison » et l’adverbe *akşam* « soir ». Le cas locatif sert de connecteur entre le noyau central et le noyau secondaire.

Le parasyntème *geldik-* qui devient *geldiğ-* au contact de la voyelle du possessif 4 a les compatibilités d’un verbe puisqu’il est déterminé par un nom et par un adverbe. Mais en même temps, il reçoit comme déterminant le possessif 4 comme un nom. Les monèmes personnels possessifs sont spécialisés dans la détermination de la classe des noms et ne déterminent jamais un noyau verbal. En outre, le parasyntème est relié au noyau central par l’intermédiaire du connecteur casuel, le locatif, comme un nom serait lié à un verbe.

Comme nous pouvons le constater dans cet exemple, un parasyntème n’a pas le même comportement syntaxique qu’un noyau central verbal puisqu’il ne peut pas être déterminé par les modalités verbales et prédicatives, ni par les monèmes personnels prédicatifs. Il a à la fois les compatibilités d’un nom (détermination par un monème personnel possessif) et d’un verbe (détermination par un adverbe).

La difficulté d’analyse des parasyntèmes vient, d’une part, du fait qu’ils partagent les compatibilités de plusieurs classes et d’autre part, du fait qu’ils se manifestent dans l’énoncé accompagnés de différents connecteurs. Dans la plupart des grammaires, ce sont plutôt les critères sémantiques que syntaxiques qui sont utilisés pour classer ces unités hybrides. Elles sont souvent classées avec les connecteurs qu’elles reçoivent et qui leur permettent de se relier à un noyau central. Les parasyntèmes jouent un rôle important dans la subordination en turc mais ils ne sont pas eux-mêmes des connecteurs.

Pour classer les parasyntèmes, nous allons nous fonder sur deux critères syntaxiques, les critères de compatibilité et d’exclusion mutuelle de la linguistique fonctionnelle. Le fait que ces unités soient des unités lexicales ne doit rien changer à la méthode d’analyse de ces unités. Elles doivent être identifiées et classées selon des critères syntaxiques.

Les parasyntèmes étant construits à partir d’une base verbale, ont tous certaines compatibilités des verbes mais ils ont également les compatibilités

d'autres classes comme la classe des noms et la classe des adjectifs. Ayant des compatibilités distinctes, ils ne peuvent pas être rangés dans une seule classe mais dans quatre classes différentes. Mais en tenant compte de leur compatibilité commune, on constitue un *groupe* avec ces quatre classes comme le propose Clairis (Clairis, 2005 : 57) : « Un groupe sera constitué par plusieurs classes proches, soit en ce qui concerne le critère de compatibilité, soit en ce qui concerne le critère de l'exclusion mutuelle. »

Les quatre classes que nous avons établies sont :

1. Les parasyntèmes 1 : parasyntèmes en *-mek*
2. Les parasyntèmes 2 : parasyntèmes en *-en*, *-miş* et *-er*
3. Les parasyntèmes 3 : parasyntèmes en *-me* et *-iş*
4. Les parasyntèmes 4 : parasyntèmes en *-dik* et *-ecek*

Dans le tableau suivant, nous présentons les parasyntèmes avec leurs compatibilités :

Tableau des parasyntèmes du turc (Divitçioğlu, 2009 : 226-250)

Parasyntèmes à base verbale non intégrables dans une classe de monèmes simples			
Non déterminables par la personne		Déterminables par la personne	
Parasyntèmes 1 : en <i>-mek</i>	Parasyntèmes 2 : en <i>-en</i> , <i>-miş</i> et <i>-er</i>	Parasyntèmes 3 : en <i>-me</i> et <i>-iş</i>	Parasyntèmes 4 : en <i>-dik</i> et <i>-ecek</i>
<i>Gelmek</i> « venir »	<i>Gelen</i> « venant » <i>Gelmiş</i> « venu(e) » <i>Açıklar</i> « expliquant »	<i>Gelme</i> « venue » <i>Geliş</i> « venue »	<i>Geldiğ-</i> « venue » (présent ou passé) <i>Geleceğ-</i> « venue future »
• <i>Gelmek istiyor</i> « Il veut venir »	• <i>Gelen adam</i> « l'homme venant » • <i>Gelmiş adam</i> « l'homme venu » • <i>Açıklar kitap</i> « livre expliquant »	• <i>Gelme-n-i istiyor</i> « Il veut que tu viennes » • <i>Geliş-in-e şaşırđı</i> « Il est étonné que tu viennes »	• <i>Geldiğ-im-i biliyor</i> « Il sait ma venue (que je suis venu) » • <i>Geldiğ-im yer</i> « L'endroit où je suis venu » • <i>Geleceğ-im-i biliyor</i> « Il sait ma venue future (que je viendrai) » • <i>Geleceğ-im kafe</i> « Le café où je viendrai »
compatibilités des verbes et des noms	compatibilités des verbes et des adjectifs	compatibilités des verbes et des noms	compatibilités des verbes, des noms et des adjectifs

3.1 Les parasyntèmes en *-mek*

Ces parasyntèmes sont les « infinitifs » (*mastar* en turc) des grammaires traditionnelles. Ils sont construits avec un monème ou syntème verbal et l’affixe *-mek* (ou *-mak*) en fonction de l’harmonie vocalique.

- (8) *gel-mek* « venir » *sevil-mek* « être aimé »

Ils partagent les compatibilités de deux classes : les verbes et les noms. Ils peuvent être noyaux centraux et noyaux secondaires. En tant que noyaux, ils peuvent être déterminés par les noms, les noms propres, le groupe des pronoms, les modalités prédicatives, l’ensemble des adverbes et le groupe des parasyntèmes, excepté les parasyntèmes 2. Ils peuvent déterminer les noms, les adjectifs, les monèmes d’existence *var* et *yok*, les verbes et le groupe des parasyntèmes sauf les parasyntèmes 2.

3.2. Les parasyntèmes en *-en*, *-miş* et *-er*

Ces parasyntèmes sont les « participes » ou les *sıfat-fiil* « verbe-adjectif » des grammaires traditionnelles. Ils sont construits avec un monème ou syntème verbal et les affixes *-(y)en / -(y)an*, *-miş (-miş, -muş, -müş)* et *-er (-ar) / -ir (-ır, -ur, -ür)* selon l’harmonie vocalique.

- (9) *giden kadın* « femme allant »
bitmiş iş « travail fini »
yapılır iş « travail faisable »

Ces parasyntèmes partagent les compatibilités de deux classes : les verbes et les adjectifs. Ils peuvent déterminer les noms et les noms propres. Lorsqu’ils déterminent un nom, ils ne peuvent être qu’antéposés. Leur position dans la phrase est pertinente. Ils peuvent être déterminés par l’ensemble des adverbes et le groupe des parasyntèmes.

3.3. Les parasyntèmes en *-me* et *-iş*

Ces parasyntèmes sont les « noms d’action » selon Bazin (Bazin, 1994 : 115-117) ou les *eylemlik* « infinitifs » selon les grammaires traditionnelles. Ils sont constitués d’un monème ou syntème verbal et des affixes *-me*

(-ma) et *-(y)iş (-iş, -uş, -üş)* suivant l’harmonie vocalique.

- (10) *gidiş* « départ » *görme* « vue, voir »

Ils partagent les compatibilités de deux classes : les verbes et les noms. Ils peuvent être noyaux centraux et noyaux secondaires. Ils peuvent être déterminés par les noms, les noms propres, les personnels possessifs, le groupe des pronoms, l'ensemble des adverbes et le groupe des parasynthèmes, excepté les parasynthèmes 2. Ils peuvent déterminer les verbes, les noms, les adjectifs, les monèmes d'existence *var* et *yok* et le groupe des parasynthèmes.

3.4. Les parasynthèmes en *-dik* et *-ecek*

Ces parasynthèmes sont appelés « noms verbaux complexes » par Bazin (Bazin, 1994 : 119-128) et *ortaç* « participe » ou *ulaç* « gérondif » par les grammaires traditionnelles. Ils sont constitués d'un monème ou synthème verbal et des affixes *-dik* et *-ecek*. L'affixe *-dik* peut avoir les formes suivantes suivant l'harmonie vocalique : *-dik*, *-dık*, *-duk*, *-dük* ou *-diğ*, *-diğ*, *-duğ*, *-düg* ou encore, après une consonne sourde : *-tik*, *-tık*, *-tuk*,

-tük ou *-tiğ*, *-tiğ*, *-tuğ*, *-tüğ*. L'affixe *-ecek* peut avoir les formes suivantes : *-(y)ecek*, *-(y)acak*.

(11) *gördüğüm film* (vue + Poss1 + film) « le film que j'ai vu »

gideceğin yer (départ futur + Poss2 + endroit) « l'endroit où tu iras »

Les parasynthèmes en *-dik* et *-ecek* partagent les compatibilités de trois classes : les verbes, les noms et les adjectifs. Ils sont des noyaux secondaires lorsqu'ils se comportent syntaxiquement comme des noms. Ils sont déterminants du nom lorsqu'ils se comportent comme des adjectifs. Ils peuvent également être des noyaux centraux, même si ce n'est pas très courant. En tant que noyaux, ils peuvent être déterminés par les noms, les noms propres, les personnels possessifs, le groupe des pronoms, les modalités prédicatives, l'ensemble des adverbes et le groupe des parasynthèmes excepté les parasynthèmes 2. Ils peuvent déterminer les verbes, les noms, les noms propres, le groupe des pronoms, les adjectifs, les monèmes d'existence *var* et *yok* et le groupe des parasynthèmes.

Conclusion

Dans ce travail, notre objectif était d'étudier la formation du lexique en turc selon le cadre théorique de la linguistique fonctionnelle. Après avoir défini les notions de synthème et parasynthème, nous avons fait une distinction, d'une part, entre synthème et syntagme et d'autre part, entre affixe et modalité. Cette distinction entre lexique et syntaxe étant posée, nous avons présenté les différents types de synthématisation : la composition, la réduplication et l'affixation. Ensuite, nous

avons classé les synthèmes selon deux critères : le procédé de synthématisation et le comportement syntaxique. En utilisant le deuxième critère, nous avons fait la différence entre synthèmes endocentriques et synthèmes exocentriques. Enfin, nous avons étudié les parasynthèmes et nous avons établi quatre classes selon les critères de compatibilité et d'exclusion mutuelle.

Bibliographie

- Bazin, L. 1987. *Introduction à l'étude pratique de la langue turque*. Paris : Librairie d'Amérique et d'Orient, Adrien Maisonneuve.
- Clairs, C. 1991. « Le parasynthème, ce méconnu ». *La Linguistique*. n° 28 (1). p. 95-99.
- Clairs, C. 2005. *Vers une linguistique inachevée*. Louvain-Paris : Peeters.
- Costaouec, D., Guérin, F. 2007. *Syntaxe fonctionnelle, Théorie et exercices*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Divitçioğlu, E. 2009. « Les dérivés verbaux et leur rôle dans la subordination en turc, La notion de « parasynthème » de la linguistique fonctionnelle appliquée au turc ». *Dilbilim*. n° 22. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi.
- Martinet, A. 1960. *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- Martinet, A. 1985. *Syntaxe générale*. Paris : Armand Colin.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Les masques d'objectivité dans les titres

Fatma Kazanoğlu

Université Uludağ, Bursa, Turquie
fkazanoglu@uludag.edu.tr

Reçu le 18.04.2016 / Évalué le 08.06.2016 / Accepté le 31.07.2016

Résumé

Cette étude sur les titres de journaux se donne pour objectif l'analyse des procédés utilisés pour rapporter des paroles et la problématique d'objectivité qui en relève. Le discours direct n'étant pas le seul moyen relevé dans le corpus pour rapporter des paroles, la modalisation en discours second et ces parties de discours guillemetées, les "îlots textuels" ont été illustrés. Qu'il s'agisse de paroles rapportées au discours direct ou encore d'autres modes de citation, la problématique de l'attitude de l'énonciateur et de son positionnement reste la même. A travers divers exemples, la corrélation entre le choix d'une certaine structure et le positionnement de l'énonciateur sera illustrée pour constater si le recours au discours direct en général et aux citations avec guillemets est effectivement un gage de fidélité et une preuve à l'objectivité de l'énonciateur journaliste ou de son instance médiatique.

Mots-clés: discours rapporté direct, îlots textuels, modalisation en discours second, guillemets

Başlıklarda nesnellik maskesi

Özet

Gazete başlıklarını konu alan bu çalışma, söz aktarımında kullanılan yöntemleri ve bu süreçte ortaya çıkan nesnellik sorunsalını ele almayı amaçlamaktadır. Bütüncede söz aktarımı amacıyla kullanılan tek yol doğrudan aktarım olmadığı için, çalışmada ikincil söylemlerde kipselleştirilmenin yanı sıra "metin adacıkları" adı verilen tırnak içindeki diğer sözcükler de incelenmiştir. Gerek doğrudan aktarım gerekse diğer aktarma yöntemlerinde sözcük özneminin tutumu ve görüş açısı sorunsalı aynı kalmaktadır. Genellikle doğrudan anlatım yoluna başvurma ve tırnak içinde verilen diğer sözcükler gibi bazı yapıların tercihi ile sözcük özneminin konumu arasındaki bağıntı, gazeteci veya çalıştığı medya kuruluşu açısından gerçek anlamda bir sadakat teminatı olup olmadığı ve nesnellğine bir kanıt oluşturup oluşturmadığını saptamak bakımından çeşitli örnekler aracılığıyla irdelenecektir.

Anahtar sözcükler: Doğrudan aktarılan söylem, metin adacıkları, ikincil söylemlerde kipselleştirilme, tırnaklar

The objectivity masks in headlines

Abstract

This study focusing on newspaper headlines aims to analyze the processes used to quote speeches and the objectivity issue of this processes. As direct speech is not the only statement in the corpus to quote, modeling indirect speech and those parts of quotation marked discourse, namely textual islets have been taken into account. Whether it's about speech reported direct speech or other citation mode, the problem of the behavior of the enunciator and its position remains the same. Through various example, the correlation between the choice of a some structure and positioning of the enunciator will be illustrated to see if the use of direct discourse in general and citations with quotation marks are indeed guarantors of objectivity and fairness of the enunciator journalist or his media instance.

Keywords : Reported direct speech, textual islets, modeling indirect speech, quotation marks

Introduction¹

Sans prétendre que tout propos de journaliste soit obligatoirement imprégné d'intention autre que celle d'informer, il s'avère cependant assez courant que certains procédés mis en œuvre reflètent des prises de position bien précises. Le discours journalistique, genre particulier régi par des règles qui lui sont propres, représente un champ propice à l'étude de la problématique de la responsabilité des propos relatés. C'est dans cette perspective que nous aborderons les modes de citation utilisés dans les titres d'articles. La problématique de la responsabilité de l'énonciateur dans le cadre du discours rapporté a été largement exploitée, et cela en particulier dans le corps des articles mais elle continue sans doute à présenter un intérêt majeur pour cerner les stratégies mises en œuvre au niveau du dire et du non-dire, d'autant plus que le titre, étant le premier facteur auquel est confronté le lecteur, incite à lire -ou non- un article. Ainsi, il n'a guère été surprenant de constater une abondante utilisation de guillemets parmi les productions étudiées, et c'est ce nombre impressionnant de titres à séquence guillemetées et la diversité de leur utilisation qui nous ont incitée à recentrer notre étude précisément sur ce type d'énoncés. Suite à quelques considérations d'ordre théorique concernant le discours rapporté, divers exemples illustreront la structure des titres relevés afin d'éclaircir la nature des énoncés dans le cadre du discours direct, de la modalisation en discours second et ensuite celui des autres modes en question. En comparant les structures de ces énoncés, il nous sera possible de constater ce que ces structures représentent d'après le positionnement de l'énonciateur, si effectivement une certaine structure serait plus appropriée pour l'objectivité ou constituerait seulement un effort et par conséquent un effet d' « objectivation ».

1. Considérations préliminaires

1.1. Le corpus

Sans délimitation et distinction de sous-genres, le corpus est essentiellement constitué de productions relevées dans les quotidiens *Le Monde* et *les Echos* et dans le magazine *Le point*, productions auxquelles nous avons ajouté quelques titres de *France 24* (page Internet de la chaîne de télévision d'information internationale) et de *L'Humanité* parus dans la même période, à savoir de septembre 2013 à juin 2015. Nous précisons aussi que les titres relevés sont tous issus du site internet des journaux et magazine mentionnés ; ce qui implique qu'à part la police des caractères, les caractères en gras et quelques titres (dans *les Echos*) tout en majuscules, il ne nous sera pas possible de nous prononcer sur la mise en page des productions.

Après une première analyse des titres, nous avons procédé en quelque sorte à une certaine délimitation ; en effet, il va de soi que les titres relevés ne présentent pas tous un « masque », ou une quelconque intention, autre que celle d'information. Nous ne retiendrons pas ces productions dans lesquelles le titre reflète uniquement le contenu ou le thème principal d'une manière majoritairement neutre et généralement explicite et dans lequel la visée est donc uniquement informative et par conséquent objective. Les articles et titres sélectionnés concernent exclusivement la vie socio-politique en Turquie, et quelques autres sujets qui reviennent en abondance et systématiquement dans la presse française; les titres retenus, de par leur structure et mais aussi leur contenu, témoignent ainsi d'un regard relativement négatif sur la Turquie, et souvent d'une approche ouvertement subjective.

1.2. Le discours rapporté

La définition générale du discours rapporté comme « *les différentes modalités d'intégration d'un discours extérieur dans le premier discours* » (Arrivé M., Gadet F., Galmiche M., 1986 : 236) ou encore comme « *modes de représentation dans un discours d'un discours autre* » (Authier-Revuz 1992 : 38) décrit le processus mais le fait même est bien plus complexe puisqu'il met en jeu, au moins, deux actants et deux situations d'énonciation distincts:

« *acte d'énonciation par lequel un locuteur (Loc/r) rapporte (Dr) ce qui a été dit (Do) par un autre locuteur (Loc/o) à l'adresse d'un interlocuteur (interloc/r) qui, en principe, n'est pas l'interlocuteur d'origine (Interloc/o)* » (Charaudeau, 2005 : 131).

Aussi, quel que soit le type de communication en question, un certain choix s'impose-t-il, et comme tout usager de la langue, le journaliste se doit, pour retransmettre un dire, de se référer à l'un de ces modes de transmission : non seulement au discours direct, discours indirect, au discours indirect libre et au discours narrativisé qui sont communément cités dans les approches traditionnelles et manuels de grammaire - scolaire en particulier- et « unanimement » acceptés, mais aussi à d'autres modes de transmission comme la modalisation en discours second, « le discours direct avec que » et autres modes².

Malgré la diversité des choix, le discours rapporté apparaît, dans une optique traditionnelle, hiérarchisé en deux modes de fonctionnements essentiels, à savoir le discours rapporté direct et le discours rapporté indirect : « *la langue dispose de deux stratégies complémentaires pour inclure une énonciation dans une autre, gérer la relation entre un discours citant et un discours cité* » (Maingueneau, 1994 :125). Quant à la différence essentielle entre discours rapporté direct (DD) et discours rapporté indirect (DI), elle réside tout d'abord dans l'objectif même de transmettre; comme le précise Authier-Revuz, « *ils relèvent de deux opérations radicalement opposées portant sur le discours autre rapporté : la citation-monstration (DD) et la reformulation-traduction (DI)* » (1992 : 38). Le DD en tant que « citation-monstration » offre l'avantage de présenter explicitement, c'est-à-dire dans les mêmes termes, des mots qui sont attribués à la source énonciative elle-même, d'où sa structure dite « hétérogène » tout à fait différente de la structure « homogène » du DI qui, en reformulant les propos rapportés, n'effectue pas de changement au niveau syntaxique (Authier-Revuz. 1993 : 11) ; ce qui, par conséquent, entraîne une uniformisation de certaines traces -énonciatives- concernant la source citée qui sont adaptées à la structure générale du discours citant :

« Lorsqu'un discours initial se trouve intégré dans un discours « rapportant », les paramètres de l'acte d'énonciation initial sont modifiés : ce sont les paramètres de l'acte de l'énonciation rapportante qui s'appliquent à l'ensemble de l'énoncé, y compris au discours rapporté. Cela implique certains décalages, qui peuvent être plus ou moins importants selon la distance qui séparent les paramètres de la première énonciation de ceux de la seconde. » (Tomassone, 2002 : 58).

Le choix effectué au niveau du discours rapporté ne représente pas uniquement un choix entre une structure ou une autre, ce qui en termes d'actes pourrait aboutir à une même finalité, qui recouvre l'acte de transmettre, mais il dépend aussi d'un certain positionnement de la part de l'énonciateur journaliste et par conséquent, de l'instance médiatique qu'il représente. Dès lors, ce choix entre DD ou DI (ou encore les autres modes) se fera en fonction de son objectif et deviendra une stratégie discursive. Dans le cadre de cette étude, c'est primordialement cette

relation entre discours citant et discours cité et les diverses formes d'intégration du discours cité dans le discours citant que nous désirons illustrer vis-à-vis de la problématique de la responsabilité et de l'effet d'objectivation qui s'en suit.

1.3 Le discours rapporté direct : un gage de fidélité ?

Le principe posé selon lequel « *le discours direct préserve l'indépendance du discours cité* » (Arrivé M., Gadet F., Galmiche M., 1986 : 236), expliquerait en grande partie son utilisation abondante dans le discours journalistique. Aussi constitue-t-il pour l'énonciateur journaliste un moyen de rapporter avec « fidélité » puisque dans les propos relatés les paroles utilisées dans l'énonciation citée apparaissent explicitement, ce qui constitue, en principe, un gage à l'objectivité de l'énonciation citante. En effet, même si cet emploi du discours direct pour la retransmission de paroles d'autrui comme preuve de littéralité est extrêmement fréquent, prétendre à « l'authenticité » ou se dire « objectif » et l'être réellement ne coïncident pas toujours et c'est pourquoi l'effacement généré par l'énonciateur lui-même paraît parfois comme une stratégie de masquage sous les dires d'autrui :

« *une des caractéristiques les plus souvent rappelées du discours rapporté direct concerne l'impression d'effacement du locuteur vis-à-vis des propos qu'il rapporte. Pour les conceptions traditionnelles, cette prétendue absence du locuteur dans le discours cité direct les conduisait à appréhender ce dernier comme uniquement représentatif de propos antérieurement tenus à postuler, du même coup, son authenticité. Il est vrai que tout locuteur qui recourt à la stratégie du discours rapporté direct cherche à faire accréditer l'idée que les propos qu'il « rapporte » sont effectivement fidèles à des propos tenus.* » (Vion, 2004 : 99).

Ainsi, le recours au DD est souvent un effort de la part du locuteur à faire « vrai ». Selon le type de production ou le thème, il apparaît comme une stratégie, en quelque sorte « *une mise en scène qui vise à authentifier* » (Maingueneau, 2002 : 118-119). S'en tenir à la conception traditionnelle qui appréhende le DD comme une transposition fidèle des termes rapportés serait relativement une approche erronée et partielle au sujet³. En effet, le DD sous l'apparence de « *'simple' au plan syntaxique, et 'fidèle' et 'objectif' au plan sémantico-énonciatif* » (Authier-Revuz, 1992 : 38) se révèle en fait comme un masquage de la part de l'énonciateur. Reprendre les termes dans leur intégralité ne reflète pas toujours et seulement le désir d'intégralité ou de fidélité mais témoigne aussi d'un certain positionnement du locuteur rapportant selon « *la sélection qui est faite sur le dit d'origine (Do), l'identification des éléments dont dépend le Do et la manière de rapporter* » (Charaudeau, 2005 : 133).

2. Modes de citation relevés dans le corpus

Dans le corpus délimité, l'utilisation des guillemets se retrouve non seulement dans les titres avec le DD mais aussi dans d'autres productions. Cette abondance de guillemets met en évidence une certaine préférence dans l'instance médiatique, un certain but d'objectivité qui requiert une attention particulière en tant que lecteur. L'utilisation des guillemets, « *marque typographique qui encadre les séquences verbales pour signaler que ces dernières relèvent de l'autonomie ou de la modalisation autonymique* » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 289) signale explicitement que le locuteur a recours à un autre procédé, ici en l'occurrence à une autre voix ; par rapport à l'interlocuteur, ils ont pour fonction principale non seulement de signaler que le discours appartient à un autre énonciateur, mais aussi qu'une attention particulière est requise pour l'interprétation de ces marques typographiques et du segment qu'ils mettent en évidence. Dans le cas du DD, leur emploi indique « *qu'une séquence est prise en mention et non en usage, c'est-à-dire que le scripteur réfère au signe, au lieu, comme dans l'emploi standard, de viser le référent à travers le signe.* » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 289). Ainsi ce n'est pas uniquement leur fréquence d'utilisation qui importe, « leur force expressive » est aussi à prendre en considération comme le souligne Komur (2009 : 70) ; en effet, outre leur fonction d'encadrer « un dire » (ou prétendre le faire), ils constituent un moyen efficace pour que l'énonciateur citant puisse se positionner : effet de distanciation pour marquer souvent la non-adhésion aux propos cités mais aussi parfois de grossissement.

2.1. Les titres avec le discours rapporté direct

Même si la formulation du titre d'un article peut varier selon certains critères⁴, dans beaucoup de productions, le schéma où « *les deux termes sont reliés par une relation d'à propos (aboutness)* » (Calabrese, 2010 : 124) est relativement constant dans « *les formules bi-segmentales articulées par un 'deux points'* » comme les nomment Bernard Bosredon et Irène Tamba dans l'article du même intitulé (1992) ou selon Laura Calabrese qui reprend cette formulation de « *titres bi-segmentaux à deux points* » (2010 : 124), à laquelle sont ajoutés, dans nos productions, les guillemets: L : « ... »⁵. Cette structure bi-segmentale utilisée dans le DD sert à mettre en évidence la présence d'un énonciateur et d'un énonciataire distincts, ce qui explique que « *l'on préserve la structure duelle de la phrase* » (Chovancova, 2008 : 366). Rappelons ici que dans ces titres la structure du DD est abrégée et que les deux points, dans une vision pragmatique, opère comme verbe introducteur que l'on a tendance à interpréter comme un verbe de déclaration : dire, déclarer,

affirmer. Dans les quatre exemples illustrant l'utilisation des guillemets pour la transmission du discours direct, nous relevons quelques variantes :

- (1) Dorothee Schmid : « Il y a tous les éléments pour polariser le paysage entre pro et anti-Erdogan »
(*Les Echos* 27/12/2013)
- (2) Marathon des mots. Orhan Pamuk: « Sur certains sujets, la Turquie est plus libre aujourd'hui »
(*Le Monde.fr* 19/06/2014)

Les exemples 1 et 2 reproduisent tous les deux globalement la structure canonique, excepté que l'exemple 2 diffère seulement par le début, par l'intitulé de la rubrique. Il arrive aussi, comme dans l'exemple 3 que les « : » ne soient pas utilisés⁶ :

- (3) Nedim Gürsel « En Turquie, nous assistons à une grave dérive autoritaire »
(*L'Humanité* 21/11/2014)

Dans les trois premiers exemples, les propos du discours cité sont attribués à un énonciateur mentionné par son patronyme, sans précision sur son titre et sa fonction, cela laisse penser que l'énonciateur journaliste suppose que ces informations suffisent à leur identification par les lecteurs de ces journaux ; par contre l'énoncé 4, tout en reproduisant le même schéma, offre un autre exemple :

- (4) Génocide des Arméniens : « Mon grand-père avait créé une milice arménienne »
(*Le Monde.fr* 24/04/2015)

L'identité de la source citée n'est pas mentionnée explicitement à travers un patronyme mais est déterminée grâce à l'information précédant les deux points comme un représentant / un membre d'une communauté à propos / en faveur de laquelle il se prononce. L'interprétation en thème / rhème assurée par la forme canonique qui ne change pas permet d'attribuer le discours à une entité générale en établissant ce rapport d'à propos qui représente la situation à laquelle renvoie l'énoncé. Par ailleurs, l'identification est réalisée par le recours au thème en question qui est précisément posé comme « un désignant d'événement »⁷ (Calabrese, 2010) constamment relayé par la presse de sorte que cette dénomination fait référence à un événement mais aussi à une communauté et fonctionne en quelque sorte comme les mots-événements qui servent de « déclencheurs *mémoriels et de rappel des événements antérieurs* » (Moirand, 2011 : 56).

Nous avons aussi relevé, dans le cadre du discours rapporté direct, des cas où les énoncés ne sont pas attribués à un énonciateur, mais où les guillemets laissent entendre qu'il s'agit d'un discours effectivement cité :

(5) « On assiste à un bras de fer entre deux Turquie » (*France 24* 16/06/2013)

(6) « En Turquie, les séquelles de cette guerre sont fortes » (*Le Monde* 08/09/2014)

(7) « Il y a une vraie incompréhension aujourd’hui entre la France et la Turquie »
(*Les Echos* 26/01/2014)

Dans ce genre de titres, on ne sait pas exactement à qui est attribuée la responsabilité de l'énonciation : à l'énonciateur journaliste dont le texte est mis en évidence pour effet de valorisation par l'instance médiatique ou à une énonciation citée ? En tout cas, il y a une certaine opacité dans le titre même si le thème est cerné ; on ne pourra se prononcer sur l'identité de la voix citée que grâce à la lecture du corps de l'article⁸ ; mais ces titres présentent sans doute l'avantage de créer du suspense et permettent d'accrocher le lecteur en éveillant sa curiosité, ce qui sera censé l'inciter à lire l'article.

2.2 Les autres modes

2.2.1 Les titres avec la modalisation en discours second

Nous aborderons brièvement le cas de modalisation en discours second ; le DD n'étant pas la seule utilisation observée dans le corpus, il est aussi possible de constater des séquences avec « pour /selon », des cas de modalisation en discours second ; Authier-Revuz précise que ce procédé représente un ensemble important et que leur prise en considération est nécessaire pour une approche moins « *partielle* » et « *appauvrissante* » du discours rapporté (1992 : 38). La seule utilisation de ce segment suffit donc à l'énonciateur citant pour se dégager de la responsabilité des dits, rapportés d'une façon indirecte mais avec une formulation qui lui appartient :

(8) Turquie : pour Erdogan, la femme n'est pas l'égale de l'homme
(*Les Echos* 25/11/2014)

(9) Turquie : selon Erdogan, l'adolescent mort était un casseur
(*Le Monde.fr* 14/03/2014)

(10) Pour Obama, le chemin de Damas passe par Ankara
(*Marianne.net*)

Dans les exemples 8 et 9, la présentation est bi-segmentale : un toponyme et les deux points qui introduisent l'énoncé, forme que l'on ne retrouve pas dans l'exemple 10 qui est donné directement sans précision du toponyme ou emploi des deux points. Ce processus ne relève pas du DD, mais du point de vue pragmatique, l'opération est identique : les segments 'pour' et 'selon' introduisent une autre voix distincte de celle de l'énonciateur citant qui marque son effort de distanciation par l'emploi de ces éléments qui servent à la modalisation puisqu'ils renseignent sur

l'attitude et le point de vue que l'énonciateur adopte envers la véracité des propos tenus mis au compte de l'énonciateur cité (Charaudeau, 2005 : 138). Ces segments sont utilisés à la place des deux points et des guillemets mais ont exactement la même finalité : ils instaurent et mettent en évidence la scission entre les différentes voix en présence. Avec ce procédé nous constatons que les guillemets ne sont pas à eux seuls garants d'une « fidélité » des propos rapportés, en tout cas qu'ils ne sont pas le seul procédé pour mettre au compte d'un tiers la responsabilité d'un discours.

2.2.2 Les modes hybrides

À la suite de ce survol, quant à la modalisation en discours second, quelques cas d'utilisation de mode hybride seront illustrés. Nous reprenons cette appellation de mode « hybride » dans le sens où les exemples retenus réunissent plusieurs procédés : la modalisation en discours second avec le recours à des îlots textuels où l'emploi des guillemets n'est pas identique à celui dans le DD et d'autres. Les guillemets y fonctionnent par conséquent, selon Authier-Revuz comme « *notation désambiguïsatrice* » (2003 : 67) qui servent à éviter les confusions entre usage et mention. Ces îlots textuels sont, eux aussi, une représentation de la présence d'une autre voix et donc un mode de citation à part entière, tout comme la modalisation en discours second. Le segment entre guillemets est un indice à interpréter attentivement, en effet « *il dit X dans les mots entre guillemets* », ce sont ses propres mots, ce qui diffère de « *selon l : « X »* ». (Authier-Revuz, 1996 : 102).

Dans ces titres, grâce à la fois à ces fragments de paroles qui surgissent dans le discours et aussi moyennant l'utilisation de *pour* ou de *selon*, le journaliste se pose dans une énonciation citante en se servant de paroles entre guillemets qu'il reprend à l'instance citée. L'utilisation des îlots textuels représentent souvent des cas de modalisation autonymique où il est possible de relever comme dans les cas de « dialogisme interdiscursif », « *la non-coïncidence du discours à lui-même* » (Authier-Revuz, 2003 : 91). Ces « îlots textuels » mis entre guillemets montrent explicitement que ces séquences n'appartiennent pas à l'énonciateur et par ailleurs qu'il souhaite s'en distancier ; comme la modalisation autonymique « *ne se limite pas aux mots mis entre guillemets, mais recouvre l'ensemble des procédés par lesquels l'énonciateur dédouble en quelque sorte son discours pour commenter sa parole en train de se faire* » (Maingueneau, 2002 : 136), la stratégie reste relativement explicite : la séquence *pour/selon* et l'utilisation d'« îlots textuels » renforcent doublement le statut du journaliste en énonciateur citant. Dans les exemples retenus, la structure de ces segments est variable : une proposition dans

11, un groupe nominal dans 12 ou un mot nom (sans déterminant) dans 13 et un adjectif dans 14.

- (11) Pour le premier ministre de Turquie, Israël « surpasse Hitler en barbarie »
(*Le Monde.fr* avec *Reuters* 20/07/2014)
- (12) La presse turque est « la plus libre du monde », selon Recep Tayyip Erdogan
(*Le Monde.fr* avec *AFP* 27/12/2014)
- (13) Pour le ministre de la santé turc, la maternité est la seule « carrière » possible pour les femmes (Le Monde.fr avec *AFP* 02/01/2015)
- (14) La Turquie, une priorité « stratégique » pour Federica Mogherini
(*Le Monde* 08/12/2014)

Les exemples 11 et 12 indiquent tous les deux la même personne, la même source énonciative et les deux productions appartiennent au même journal, à savoir *Le Monde*. Dans la production 11, dans l'identification de la source, la fonction du personnage est mentionnée par rapport à un toponyme qui établit la relation d'à propos : « le premier ministre de Turquie », le cas est le même pour l'exemple 13 « le ministre de la santé turc » ; dans l'exemple 12, le nom est précisé mais pas la fonction comme dans l'exemple 14. Dans l'énoncé 11, l'îlot « surpasse Hitler en barbarie » est associé à la séquence « le premier ministre de Turquie » ; la comparaison établie dans le discours cité est déjà surprenante de par son contenu et des connotations véhiculées par ces termes fortement négatifs, mais le tout provenant d'une autorité, du représentant d'un pays, elle paraît encore plus démesurée ; de même pour l'exemple 13 où c'est « carrière » qui est souligné en modalisation autonymique et où le mot surprend d'autant plus étant donné que la déclaration émane, elle aussi, d'un représentant de la fonction publique.

On perçoit en 11, un propos inhabituel pour les lecteurs du quotidien, d'où les guillemets qui permettent au journaliste non seulement de s'en distancier mais aussi de manifester sa non-adhésion en identifiant l'instance citée par sa fonction. Dans 12, la touche est plutôt ironique et vise personnellement la personne précisée par ses prénoms et nom, ce n'est plus le représentant d'un pays, son premier ministre, mais lui-même. Ainsi, la lecture du corps de l'article renseigne sur le positionnement de l'énonciateur. Conformément au « *principe de condensation de l'information* » (Calabrese, 2010 : 124), le titre 11 constitue en fait un résumé qui reprend une partie des dits ; les paroles mentionnées font partie d'un discours et le titre, en les extrayant de leur contexte, les rend plus spectaculaires. L'énonciateur effectue, en quelque sorte, une reformulation en ne gardant que le plus surprenant avec justement cet emploi des guillemets modalisateurs qui indiquent que les dits appartiennent « vraiment » à une source, qu'ils ont donc été prononcés. Dans le cas présent, nous pouvons noter que le titre est plus « incitatif » qu'« informatif » et

que ce choix provient d'une « préférence » de la ligne éditoriale du journal (Ringoot 2004 :109)⁹. Par ailleurs, cette focalisation sur le dit mais aussi sur l'identité de la personne qui est tenue de l'avoir fait relève d'une stratégie : la relation entre « *l'identité du déclarant et (de) la valeur de son dit* » (Charaudeau, 2005 : 137)¹⁰ importe car toutes les paroles n'ont pas la même valeur ou le même effet ; de plus, la troncation du dit d'origine lui confère un meilleur effet au niveau de la captation du public.

Ces variations de discours rapporté reviennent aussi dans le discours rapporté direct. A noter l'exemple suivant dans lequel le discours cité contient lui-même un îlot textuel mis entre guillemets, fragment dont le discours cité se dissocie et renvoie la responsabilité à un autre :

(15) Dorothee Schmid : « Erdogan va continuer à «nettoyer» l'appareil d'Etat »
(*Les Echos* 01/04/2014)

La présentation du titre conserve sa forme canonique avec dans la partie introductrice la précision de la personne par son patronyme (prénom et nom) mais pas de sa fonction ; aussi pensent-on que les habitués du journal connaissent cette personne dont la fonction n'est annoncée que par la suite comme « spécialiste de la Turquie à l'Institut français des relations internationales » ; cette précision importe du point de vue de la crédibilité accordée aux propos. Pour le titre évalué en dehors de ces savoirs, il est question d'un certain brouillage, car à sa seule lecture, il est difficile de se prononcer sur la nature du terme entre guillemets. S'agit-il de guillemets de modalisation autonymique ou de guillemets de citation ? La partie citée entre guillemets qui suit les deux points indique par relation d'à propos à qui les termes appartiennent. Le brouillage consiste dans le fait que l'îlot textuel « nettoyer » est employé dans le segment au DD mis en corrélation avec Dorothee Schmid; l'îlot provient-il de son propre choix pour définir la situation ou un terme assez spécifique qu'elle reprend « simplement » pour faire mention aux dires de la personne dont elle parle ? La difficulté d'interprétation est relative cependant; en effet, se prononcer pour un lecteur virtuel ne connaissant pas les circonstances serait plus difficile que pour les lecteurs turcs qui connaissent la conjoncture sociale et politique de leur pays; d'où l'importance de la prise en considération du lecteur et de ses compétences d'interprétation. Dans l'exemple suivant, c'est un effort de distanciation qu'on remarque dans cette séquence :

(16) Turquie : Erdogan met en cause une journaliste « effrontée » et lui intime de « rester à sa place » (*Le Monde.fr* avec *AFP* 08/08/2014)

Dans cet exemple à l'utilisation de l'îlot textuel dans le cadre du DI, il est possible de discerner deux instances, deux voix : le discours citant du journaliste qui relaie

l'information mais aussi des marques linguistiques relevant des particularités du discours cité sont nettement déterminées. Malgré le recours aux procédés langagiers qui postulent l'interprétation des séquences guillemetées « effrontée » et « rester à sa place » comme emprunt au discours cité, et aussi par le jeu du pronom personnel (« lui ») et de l'adjectif possessif utilisés conformément au discours indirect, l'effet de distanciation du discours citant est estompé par le choix des verbes introducteurs « mettre en cause » et « intimer » qui relèvent d'un certain choix en dévoilant le positionnement de l'énonciateur.

3. L'objectivité : stratégies et contraintes

3.1 Interventions au niveau de la formulation

Il serait possible de multiplier les exemples quant aux modes de citation, mais nous tenons à illustrer à travers quelques exemples dans lequel nous remarquerons une fois de plus que l'utilisation de guillemets n'est pas la preuve d'un discours objectif mais reflètent plutôt un positionnement, un certain point de vue :

(17) Tribune- Gérard Collomb : « La Turquie doit accepter son histoire sans en trier les faits » (*Le point.fr* 24.04.2015)

A première vue, ce titre ressemble à ceux mentionnés préalablement dans le cadre du discours rapporté direct avec la forme canonique attendue : intitulé de la rubrique, précision de l'instance citée par son patronyme et le « : » introduisant les paroles citées. Cependant la lecture intégrale de l'article permet de constater que les propos incombés à Gérard Collomb ont été reformulés par l'énonciation citante (le journaliste lui-même ou encore par le comité de rédaction du journal). En effet dans son discours avec ses propres mots, Collomb précise :

« Mais un pas majeur reste à franchir : que ce grand pays qu'est la Turquie accepte enfin son histoire sans en trier les faits »

Si la finalité du message à retenir est à peu près équivalente, « accepter son histoire sans en trier les faits », les deux formulations diffèrent étant donné que la première s'inscrit explicitement dans la modalité de l'obligation avec « devoir », et la seconde dans un dire reflétant une posture de recommandation dans lequel est évitée l'utilisation de « devoir » ou « falloir ». Dans ce genre de discours où la manière de dire importe autant que le dit lui-même, il ne peut s'agir d'une simple troncation pour résumer, au contraire l'énonciateur citant au-delà de rapporter ce qui a été dit tente plus encore d'explicitier ce qui n'est pas dit. Son positionnement réside non seulement dans la reformulation des propos (recommandation - devoir) mais aussi et surtout en choisissant de la donner entre guillemets, c'est-à-dire en

utilisant la stratégie traditionnelle du DD qui se veut de reproduire les paroles de la source citée telles qu'elles ont été prononcées. Sans aller jusqu'à qualifier cette stratégie comme une manipulation qui s'avère exagérée moyennant la prise en compte de l'identité du locuteur d'origine qui, de par ses fonctions politiques, se prononce en ménageant « ce grand pays... » ; ce qui d'ailleurs n'enlève rien au sens du message. Le discours politique, plus opaque, se devant moins direct et plus « soigné », la reformulation en question est ressentie comme une déformation qui implique de la part de l'énonciation citante plus un besoin de captation qu'une manipulation de l'information.

Ainsi, il existe toujours dans les journaux tout un mécanisme et l'information passe par un traitement spécifique à la ligne éditoriale du journal. Les deux exemples suivants illustrent bien combien la formulation est retravaillée :

(18) Hollande appelle la Turquie à « faire son travail de mémoire » sur le génocide arménien (*Le Monde.fr* avec AFP 28/01/2014)

(19) M. Hollande appelle Ankara à faire son « travail de mémoire » sur la tragédie arménienne (*Le Monde* 29/01/2014)

Ici, le sujet traité est le même, l'instance médiatique aussi ; la seule différence est que le premier titre est une dépêche qui évidemment précède l'article. Le titre est revu à plusieurs niveaux :

1. L'identification qui passe de « Hollande » à l'ajout de la marque de déférence « M. Hollande » que le même journal n'avait d'ailleurs pas utilisé dans les autres productions relevées,
2. « La Turquie » qui est reformulé par procédé métonymique par Ankara,
3. Le génocide arménien devenant la tragédie arménienne,
4. L'utilisation des guillemets même porte sur un autre segment : « faire son travail de mémoire » et « son travail de mémoire ».

L'utilisation de la marque de déférence vise en particulier le Président français dans le cadre de la représentation de la France et de ses opinions qui ne sont pas personnellement celle de l'homme politique mais celle de quelqu'un qui représente officiellement son pays. L'appellation d'Ankara pour la Turquie vise à responsabiliser le pays évidemment mais précisément le gouvernement de ce pays qui le représente officiellement et qui représente le pouvoir. Le désignant d'événement « génocide arménien » qui fonctionne pourtant comme un mot-événement paraît « anodin » avant la transformation en « tragédie arménienne » qui porte sur les sentiments et sur les personnes. Quant à l'utilisation des guillemets, elle relève dans la première instance d'une citation directe des propos du président Hollande et dans la seconde d'un effort d'authenticité qui reprend certes en partie les mots cités mais qui en les

mettant en évidence les modalises. Ainsi le choix de la formulation, de la préférence d'un certain vocabulaire à un autre retransmet obligatoirement un positionnement de l'énonciateur. Ce choix fait aussi appel au concept de dialogisme car l'utilisation de certains mots rappellent d'autres discours et insinuent la voix d'autrui.

Dans cet autre exemple, nous remarquons un fait similaire où cette fois c'est vraiment le choix du terme mis entre guillemets qui est équivoque :

(20) Trois soldats turcs tués, le gouvernement accuse des « rebelles » du PKK
(*Le Monde.fr* 26.10.2014)

Le segment mis entre guillemets « les rebelles » est utilisé après « soldats turcs » et « gouvernement », ce qui entraîne, moyennant la relation de mise à propos, à insinuer que c'est effectivement le gouvernement (turc) qui utiliserait ce terme de « rebelles » mis entre guillemets. Or, justement il est fort improbable que ce soit le cas, et les lecteurs avertis détecteront le stratagème ; en effet en tant que représentant du pouvoir politique et dans une acceptation générale à laquelle adhèrent les membres de la majorité, terme employé ici comme antonyme de minorité (en question), le gouvernement accuserait non pas des « rebelles » mais bien des « terroristes ». Cet exemple apparaît comme une flagrante déformation d'une réalité tragique pour le lecteur d'origine turque, mais celui-ci n'étant pas la cible visée par le journaliste ou son instance médiatique comme interlocuteur, lecteur virtuel, le segment entre guillemets ménage plutôt d'autres convictions. Le message véhiculé subit une transformation : « c'est comme cela qu'il faut les nommer » ou bien « c'est ce qui sont » ; cette manipulation de l'information reflète un euphémisme car l'utilisation systématique de ce terme « rebelles » par la presse française traduit un certain état d'esprit ayant tendance à favoriser les mouvements indépendantistes. En tout cas, ce n'est nullement une méprise car le même journal utilise l'autre terme dans le titre suivant :

(21) Turquie : une vingtaine de manifestants poursuivis pour « terrorisme »
après le 1er Mai
(*Le Monde.fr* avec AFP 05/05/2015)

(22) Turquie : 24 manifestants inculpés pour « terrorisme »¹¹
(*Les Echos* 06/05/2015)

Dans ces deux titres issus de deux journaux différents, le terme « terrorisme » est mis entre guillemets non seulement en référence à son utilisation dans le pays en question qui dénomme ainsi ces actes en terme de juridiction mais aussi pour prévenir de la distorsion étant donné que le terme revêt un sens différent de celui auquel les lecteurs de ce journal pourraient s'attendre. En mettant en évidence que le terme est inadapté à la situation, qu'il est employé dans son acceptation locale, l'effort de distanciation que pose linguistiquement l'utilisation des guillemets

indique donc la non adhésion de l'énonciateur journaliste (et de la ligne éditoriale du journal) au fait de dénommer ainsi un groupe de manifestants.

3.2. Facteurs influents sur les choix effectués

Penser que l'énonciateur journaliste informe comme il désire, comme le désire son instance médiatique et aussi parfois comme il est attendu de lui, ne reflète pas la réalité, la prise en considération d'autres paramètres sont indispensables pour une approche plus complète. Certes, le choix d'un titre et de son agencement est susceptible d'indiquer l'appartenance du journal ou de son auteur à certaines convictions sociales ou politiques et dans ce cas, au-delà de l'objectif d'« information » du public, il est possible de relever d'autres intentions de la part de l'énonciateur à soulever un problème et de le présenter d'un certain point de vue, plus ou moins ouvertement et aussi d'une manière plus ou moins empreinte de subjectivité. Cependant, il ne faut pas oublier comme le souligne Charaudeau que la problématique majeure du discours médiatique réside en grande partie dans la contrainte du « contrat médiatique » et de sa double finalité qui demande de jongler entre une « *finalité symbolique de transmission d'informations (...)* » et « *la finalité pragmatique de conquête du plus grand nombre de lecteurs (...)* » (2009 : 3).

Aussi l'instance cible importe-t-elle dans les choix effectués, et ce que nous avons qualifié de « manipulation » est dû à ce que nous faisons partie d'un groupe qui ne représente pas les lecteurs virtuels que se constitue l'instance médiatique qui, finalement, ne peut pas « ménager » tout le monde. Dans ce sens, le journaliste et son instance s'adressent à des lecteurs virtuels qui, en principe, partagent le même univers de croyance, les mêmes convictions sociales ou politiques ou du moins en reconnaissent l'existence et dans ce cas la notion de lecteur « indifférencié » (Maingueneau 2002 : 140) ne peut fonctionner que pour des valeurs humanitaires auxquelles tout lecteur, quelle que soit sa nationalité, adhère. C'est sûrement pour cette raison que tous ces articles concernant la Turquie ne peuvent pas être considérés par les lecteurs turcs comme reflétant la réalité ; comme nous l'avons déjà précisé dans la partie sur la conception du corpus, la majorité des articles témoignent d'un certain point de vue partial envers la Turquie.

Tout comme l'instance cible, il ne faut pas omettre l'importance de l'instance de production qui elle aussi est « *composite* » (Charaudeau, 2009 : 2) et qui impose en quelque sorte un cadre général à l'énonciation journalistique qui ne dispose que d'« *une certaine marge de liberté pour procéder à une mise en scène énonciative (...)* » (2009 : 3). A ces contraintes, il faut ajouter celle de la spécificité

du titre : être représentatif de l'ensemble de l'article mais aussi à être « incitatif » avec « peu d'énoncé et beaucoup de sens » (Ringoot, 2004 : 109).

Conclusion

L'étude du discours rapporté à travers les titres renseigne sur les diverses stratégies discursives mises en œuvre par l'énonciateur journaliste (et/ou par le comité de rédaction du journal). Le mode de citation des dits rapportés reflète nécessairement des choix qui relèvent de positionnement du locuteur qui vise à atteindre un certain lecteur à travers des procédures d'authentification du dit ayant pour but d'orienter voire de contrôler l'interprétation. Tous les modes de citations étant forcément imprégnés d'intention, les dits rapportés avec l'utilisation du DD ne sont pas exempts de ces stratégies discursives de masquage, puisque le simple fait de choisir certaines unités et non d'autres est significatif d'un certain positionnement de la source énonciative. La distinction entre « être » et « paraître » est essentielle : être objectif ou utiliser des masques de l'objectivité ? En plus du mode de citation (DD mais aussi autres modes), il serait aussi important de prendre en compte tous les marqueurs linguistiques, rhétoriques et stylistiques auxquels l'énonciateur a recours ; les choix langagiers, les expressions utilisées, leurs fréquences d'utilisation ou de répétition importent dans le titre tout autant que le mode choisi pour la transmission de paroles.

Bibliographie

- Arrivé, M., Gadet, F., Galmiche, M. 1986. *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion.
- Authier-Revuz, J. 1992. « Repères dans le champ du discours rapporté ». *L'information grammaticale*, n° 55, p. 38-42. URL : http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1992_num_55_1_3186 [Consulté le 16.09.2015]
- Authier-Revuz, J. 1993. « Repères dans le champ du discours rapporté (suite) ». *L'information grammaticale*, n° 56, p.10-15. URL : http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1993_num_56_1_3163 [Consulté le 16.09.2015]
- Authier-Revuz, J. 1996. « Remarques sur la catégories de l'îlot textuel ». In *Cahiers du Français Contemporain* n° 3 : Hétérogénéités en discours. Paris : Didier-Erudition, p. 91-115.
- Authier-Revuz, J. 2003. *Le fait autonymique : Langage, langue, discours Quelques repères*. In : *Parler des mots : le fait autonymique en discours*. Paris : Presse Sorbonne Nouvelle.
- Bosredon B., Tamba I. 1992. « Thème et titre de presse : les formules bi-segmentales articulées par un « deux points » ». *L'information grammaticale*, n° 54, p. 36-44 URL : http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1992_num_54_1_3197 [Consulté le 16.09.2015]
- Calabrese, L. 2010. « Décoder les titres de presse ». *Recherches en communication*, n° 33, p. 115-129.
URL : <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/6704/6404> [Consulté le 05.09.2015]
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (dir.) 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Charaudeau, P. 2005. *Les médias et le discours l'impossible transparence du discours*. Bruxelles : De Boeck Université.

Charaudeau, P. 2009. « Une éthique du discours médiatique est-elle possible ? », *Revue Communication* Vol.27, n° 2. URL : <http://www.patrick-charaudeau.com/Une-ethique-du-discours-mediatique,168.html> [Consulté le 16.09.2015]

Chovancova, K. 2008. « Îlot textuel et d'autres formes de la représentation du discours autre dans un corpus de textes de presse ». *Verbum Analecta Neolatina*, no 10(2), p. 365-374. URL: https://www.researchgate.net/publication/240763355_Ilots_Textuels_et_D%27Autres_Formes_de_la_Representation_du_Discours_Autre_dans_un_Corpus_de_Textes_de_Presse [consulté 05.09.2015].

Komur, G. 2009. « Que se cache-t-il sous les guillemets dans la presse écrite française ? ». *Synergies Pologne*, n°6, p. 69-78 <http://gerflint.fr/Base/Pologne6t2/komur.pdf> [consulté le 05.01.2016]

Maingueneau, D. 1994. *Précis de grammaire pour les concours*. Paris : Dunod.

Maingueneau, D. 2002. *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan Université.

Moirand, S. 2011. *Les discours de la presse quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ringoot, R. 2004. *Discours journalistique : analyser le discours de presse au prisme de la ligne éditoriale*. In *L'analyse de discours*. Rennes : Editions Apogée, p. 87-115.

Tomassone, R. 2002. *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave.

Vion, R. 2004. « Modalités, modalisations et discours représentés ». *Langages*, n°156 : Effacement énonciatif et discours rapportés, p.96-110.

Notes

1. Certains des exemples retenus dans la présente étude ont été présentés lors d'une communication intitulée « Titres dans le discours journalistique et traces langagières », dans le cadre du colloque international « les masques du discours » organisé par le département de français de l'Université de Dokuz Eylül à Izmir (15-16 octobre 2015).

2. Dans le cadre de cette étude, nous n'aborderons malheureusement ni le discours indirect libre étant donné qu'il ne diffère pas du point de vue de sa structure (Maingueneau 1991:125), ni le discours narrativisé qui ne représente pas un cas majeur dans les titres retenus. C'est aussi pour cette même raison que nous n'avons pas non plus abordé 'le discours direct avec que' qui représente pourtant un cas intéressant dans le cadre de la transmission de dires.

3. Maingueneau évoque le fait en signalant qu'on peut l'utiliser pour "une énonciation rêvée, future, prescrite, etc." (2002 : 118).

4. Laura Calabrese note que cela va dépendre de certains facteurs comme « la langue de rédaction, les habitudes culturelles et l'identité du quotidien » (2010 : 124)

5. Greta Komur (2009 : 71) signale trois cas dans l'utilisation des guillemets et souligne que la forme "..." est plus fréquemment utilisée par rapport à celles / " / " / " / auxquelles nous n'avons pas été confrontée dans notre corpus.

6. En effet, l'emploi de la virgule ou d'un point à la place du "·" est un cas relativement rare que nous avons très peu rencontré dans le corpus.
7. En ce qui concerne les désignants d'événements, Calabrese note que souvent les toponymes étant des "indices d'événementialité" sont des désignants plus forts que les anthroponymes qui annoncent "un évènement discursif" (2010 : 127); ce que nous relevons pour le désignant d'évènement "génocide des Arméniens".
8. Sophie Moirand (2004 : 130) précise que certains genres (les éditoriaux, les commentaires, les dessins de presse) ont plus recours à l'allusion qu'à la citation et que dans ce cas il est nécessaire de prendre en compte les « *pré-construits et les discours transverses qui s'y blottissent* » (*Le texte et ses contextes*. in : *Texte et discours : catégories pour l'analyse*. Dijon : Presses Universitaires de Dijon, p.129-143).
9. Par ailleurs, R. Ringoot précise aussi que « *le titre reflète la personnalité du journal et ancre la nouvelle dans une représentation particulière.* » (2004 : 109)
10. L'identité du déclarant, de l'énonciateur cité comme source responsable de l'énoncé est importante et sert à évaluer la « valeur » du dit. A cet égard, un titre comme « «La Turquie est un pays qui menace tout le monde», selon Patrick Devedjian » (*France24*) présente les dits avec une structure semblable à celle de la modalisation en discours second combiné cette fois à un segment entre guillemets qui indique que l'énonciateur citant ne reformule en aucun cas les propos comme il en était question dans les exemples 8, 9 et 10. Mais présenter les dits entre guillemets et avec « selon » relève d'un double choix stratégique : avec les guillemets qui recouvrent tout le propos, l'énonciateur -le journaliste- indique clairement que ces propos sont des paroles qui ne lui appartiennent pas, ce qu'il souligne de nouveau par le segment « selon » avec lequel il précise la source ; choix personnel du journaliste ou choix de son journal, les propos sont doublement rejetés sur la source citée. Autant le contenu des propos que le positionnement du journal influent sur ce choix. Dans cet énoncé, au contraire de l'énoncé 11, c'est le lecteur turc qui aurait besoin de la lecture du corps de l'article ou encore d'une précision sur l'identité de la source citée que les lecteurs français auront probablement identifié sur le champ. L'identité de la personne à qui incombe la responsabilité de l'énoncé constitue en quelque sorte une preuve irréfutable à la subjectivité de ses propos.
11. Dans l'original le titre se trouve tout en majuscules, nous l'avons repris en minuscules suivant les consignes éditoriales de la revue, comme d'ailleurs dans les exemples 5, 6 et 20 dans lesquels le nom du journal était donné en lettres majuscules.

Synergies Turquie n° 9 / 2016



Printemps Numérique





GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

La simulation globale dans la révolution numérique

Gaëtan Hulot

Institut Français de Skopje, Macédoine
gaetan-hulot@wanadoo.fr

Vera Hadzi-Pulja

Université Sts Cyrille et Méthode, Skopje, Macédoine
vera_hadzi_pulja@yahoo.com

Reçu le 21.05.2016 / Evalué le 30.05.2016 / Accepté le 05.06.2016

Résumé

Comment la simulation globale doit-elle prendre acte de la révolution numérique ? Cet article s'appuie sur les nouvelles pratiques sociales et linguistiques nées ou à naître de la révolution numérique pour proposer un renouvellement de la simulation globale par l'intégration de ces pratiques. La simulation globale sera à cette fin comparée au jeu *Imperium*, créé par un des auteurs pour la classe de FLE.

Mots-clés : simulation globale, imperium, révolution numérique

Dijital devrim sürecinde canlandırma tekniği

Özet

Dijital devrim sürecinde, canlandırma tekniğinin rolü ne olmalıdır. Bu yazı, kullanılan ya da ortaya çıkacak bazı yeni, sosyal ve dilbilimsel uygulamaların, simülasyon tekniğine dahil edilmesiyle onun yenilenmesine yöneliktir. Bu amaçla, canlandırma uygulaması, yabancı dil olarak Fransızca sınıflarında kullanılmak üzere tasarlanan *Imperium* adlı oyunla karşılaştırılacaktır.

Anahtar kelimeler : Simülasyon, Imperium, dijital devrim

Global simulation within digital revolution

Abstract

How should the digital revolution be taken into account by global simulations? This paper depicts the new social and linguistic practices that have or are to come about with the digital revolution. By doing so, the authors seek to promote a renewal of global simulations. In order to achieve this, classic global simulations will be compared to the game *Imperium*, created by one of the authors for this purpose of teaching French as a foreign language.

Keywords : global simulation, imperium, digital revolution

Introduction

L'informatique évolue, et les pratiques sociales et linguistiques se modifient avec elle. Les années 1990, avec l'informatique de masse, ont apporté leur lot de transformations. Mais cette mutation était annonciatrice d'une révolution autrement plus profonde, celle des réseaux sociaux, de la multiplication des supports, de la 4G ou de l'internet des objets, où nous ne nous contentons pas d'aller sur Internet, mais où nous vivons en lui (selon le mot de Joël de Rosnay) : en un mot, la *révolution numérique*. Nul ne peut prédire aujourd'hui ce que produira la révolution numérique, même si des tendances se dégagent : horizontalité dans les rapports sociaux, éviction des intermédiaires, travail collaboratif, validation par les pairs...

Le présent article se veut une réflexion sur les évolutions que devra connaître une pratique d'enseignement déjà bien ancrée, la simulation globale, si elle veut rester en phase avec les nouvelles pratiques linguistiques et sociales induites par le numérique. Nous commencerons par présenter la simulation globale et la manière dont elle s'est approprié les techniques nées de l'informatique de masse. Nous verrons ensuite quatre aspects de la révolution numérique dont, selon nous, la simulation globale gagnerait à s'inspirer.

Nous ferons référence à fin de comparaison, dans la seconde partie de cet article, au jeu *Imperium*, inventé et testé par un des auteurs, et s'apparentant par ses thématiques à la simulation globale de Conférence internationale, dont les principes ont été posés par (Cali, Cheval, Zabardi, 1995). *Imperium*, qui a été présenté lors de la 2^e édition du *Printemps Numérique* d'Istanbul, met en œuvre certaines des préconisations avancées ci-dessous.

1. La simulation globale classique et l'informatique de masse

a) Présentation de la simulation globale

La simulation globale a déjà une riche histoire, quoiqu'elle continue de passer le plus souvent pour le complément récréatif d'un enseignement majoritairement basé sur la méthode traditionnelle ou la méthode communicative. Née dans les années 1970 au BELC (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger), du travail de Francis Debyser, Francis Yaiche, Jean-Marc Caré ou Christian Estrade, la simulation globale se retrouve à la croisée de plusieurs influences : « la mort du manuel », proclamée par (Debyser, 1973), la rencontre avec l'Oulipo et le Nouveau Roman, la volonté de proposer des situations plus réalistes que les séquences actionnelles abstraites des manuels, des réflexions sur le plaisir d'apprendre (Yaiche, 1996), ou encore la critique du « modèle mou » (Caré, Debyser, 1995 : 8) de la méthode communicative.

L'idée maîtresse de la simulation globale est d'offrir au groupe-classe un environnement complet, avec ses problématiques partielles auxquelles il faudra répondre de façon libre et ouverte, à la différence du jeu de rôles, qui suppose de mener à bien une tâche selon une méthode balisée. La simulation globale consiste en la construction d'un espace donné (immeuble, village, île, conférence internationale...), d'identités fictives et de situations de communication, dans lesquelles les apprenants auront la possibilité de s'exprimer, sous forme orale, écrite, plastique ou audiovisuelle, afin de « faire vivre » le lieu. L'enseignant se mue alors en animateur ou en maître du jeu, chargé de proposer à chaque nouvelle séance les activités du jour, et d'accompagner les apprenants dans leur édification de la simulation.

Comme le constatait Yaiche dans le livre adapté de sa thèse, la simulation globale « est une pratique de classe qui dépasse le cadre et la fonction qu'on lui avait assignés initialement, à savoir le cadre de la classe de français langue étrangère et la fonction de complément méthodologique » (Yaiche, 1996 : 8). C'est dire déjà que les conclusions du présent article ont vocation à s'étendre au-delà du domaine restreint de l'enseignement du FLE.

b) l'intégration de l'informatique à la simulation globale classique

Au cours des années 1990, l'informatique est entrée naturellement dans les pratiques de la simulation globale, et ce d'autant plus aisément que, ne s'appuyant pas sur des manuels, les enseignants n'avaient pas besoin d'attendre leur renouvellement. L'appropriation de l'informatique par la simulation globale s'est faite essentiellement selon quatre axes.

Tout d'abord, la diffusion dans le grand public des nouvelles technologies a été à l'origine d'un retour de l'écrit, qui a démenti la crainte exprimée par certains de voir se raréfier la pratique scripturaire : textos, emails, blogs, commentaires apposés à des photos ou des vidéos, réseaux sociaux, tweets, etc., ont non seulement donné de nouvelles occasions d'écrire, mais ont également permis aux auteurs d'accéder à un public plus large, voire à une communauté de *followers*. Le constat du retour inattendu de l'écriture, de la variété de ses nouvelles formes et de ses nouveaux usages, et de l'erreur des prédictions de déshérence est déjà classique dans le champ social en général (Emmanuel Souchier, 1996), comme dans le domaine de l'enseignement (Nicole Marty, 2004, etc.). La simulation globale s'est très tôt emparée de ce retour en force de l'écriture, qui a donné une nouvelle légitimité à la compétence de production écrite, parfois délaissée par la méthode communicative.

Ensuite, l'informatique a permis d'étendre les possibilités de se procurer des documents authentiques, des textes et images d'abord, des documents audiovisuels ensuite, et notamment de nouveaux formats qui n'existaient pas avant l'informatique : cartes virtuelles, visites de musée en 3D par exemple. Les enseignants qui pratiquaient la simulation globale ont donc pu mobiliser des documents authentiques plus variés en support de leur enseignement. La phase d'imitation, indispensable à tout apprentissage, se trouvait donc considérablement revalorisée. Il est devenu facile aujourd'hui de se procurer les documents nécessaires à la mise en place d'une simulation de conférence internationale, par exemple : extraits de discours, conférences de presse, cartons d'invitation, informations économiques sur des pays, analyses en tout genre, tableaux statistiques. La généralisation de l'informatique dans les salles de classe permet même aux apprenants de s'inspirer directement de documents authentiques variés, et a pour conséquence de diversifier d'autant leurs productions.

Troisième axe : l'informatique a permis l'archivage des productions écrites puis orales des apprenants. La simulation globale exige d'amasser ou de produire de nombreux documents susceptibles de resservir, particulièrement si elle dure une quarantaine d'heures comme le préconisent ses concepteurs. L'informatique résout ce problème sans requérir d'efforts particuliers. Les productions écrites, audio, vidéo ou plastiques seront tout simplement réalisées directement sur matériel informatique, classées et archivées... jusqu'à ce qu'il faille en refaire usage à une autre étape de la simulation.

Les évolutions mentionnées jusqu'ici n'apportent toutefois ni modification ni redéfinition de la simulation globale. Elles facilitent la tâche de l'enseignant et des apprenants, mais n'altèrent pas le déroulement de la classe. L'informatique a toutefois permis quelques modifications plus profondes dès les années 1990. Ainsi, en 1997, du projet Ademirnet, qui a proposé à des étudiants de différents pays l'écriture collective d'un roman, au moyen (aujourd'hui rudimentaire) du courriel. En 2002, José Ségura en offre une variante améliorée, avec la rédaction par deux classes distantes d'un wiki, donc selon un mode collaboratif, le texte rédigé par un groupe étant modifiable en temps réel par l'autre. Comme on le voit, ces deux expériences offrent des perspectives qui ne préexistaient pas à l'informatique : elles *inventent* des activités neuves.

Constatons toutefois que l'écriture collective d'un roman à distance est une activité pédagogique qui, comme telle, rompt l'immersion : les apprenants n'y jouent pas un rôle, celui d'habitant du Village ou de l'Immeuble, mais retrouvent une distance de spectateur à l'égard de leur monde. Les évolutions que nous allons à présent proposer, celles qu'autorise l'intégration de la révolution numérique à

la simulation globale, seront pour leur part intra-diégétiques, elles affecteront le monde lui-même, et non seulement les pratiques pédagogiques extra-ludiques.

2. La simulation globale et la révolution numérique

La révolution numérique et son produit, la « civilisation numérique », consistent en effet en une redéfinition des rapports interpersonnels. La révolution numérique, bien sûr, n'est pas achevée. Ses caractéristiques se laissent toutefois tendanciellement deviner, bien qu'un retour en arrière soit toujours possible, une évolution technique ne définissant jamais entièrement le monde qu'elle contribue à faire advenir, mais ouvrant un éventail déterminé de possibles. Considérée quant à ses possibilités, la révolution numérique se laisse d'après nous caractériser par des contenus audiovisuels dont la production, l'échange, la promotion et la critique se font de manière horizontale, décentralisée, participative, interactive, sans hiérarchie ni intermédiaire. C'est cette nouvelle détermination tendancielle des rapports sociaux qui gagnerait à être renforcée et intégrée à la simulation globale.

Nous allons voir ici quatre possibilités d'évolution de la simulation globale induites par cet espace ouvert par le numérique. Elles seront illustrées par des exemples tirés du jeu *Imperium*. Dans ce jeu de gestion collaboratif en ligne, la classe a été divisée en deux, chaque partie représentant un gouvernement à la tête d'un pays.

a) L'impossibilité d'une île

Dans *Les simulations globales, mode d'emploi*, Francis Yaiche présentait la simulation globale comme une île, à l'instar d'ailleurs d'une langue étrangère (Yaiche, 1996 : 6). En définissant la simulation globale par son insularité, Yaiche posait d'entrée de jeu le caractère circonscrit, concentré et isolé qui détermine depuis le début le monde fictif des simulations globales. Comme l'écrivaient encore Caré et Debyser : « Une simulation dite globale doit donc afficher un continuum spatio-temporel minimal. Celui-ci passe par trois grandes étapes : on invente un décor, des personnages, on suscite des événements. Sans ce programme minimal d'invention, on peut encore simuler, mais beaucoup moins globalement » (Caré, Debyser, 1995 : 8).

Le village, l'autobus, la conférence internationale, l'île, la croisière..., autant de situations spatialement closes, contiguës, comportant un nombre fixe de personnages limités et déterminés, interagissant au gré de leurs envies. Cette triple clôture narrative, spatiale et temporelle, qui rappelle la règle des trois unités du théâtre classique, sert alors de prétexte à des activités créatives et linguistiques

conséquences s'étoffer et se multiplier comme un bouillon de culture dans l'enceinte de son tube à essai.

Mais pourquoi fallait-il créer un monde clos et isolé ? Cette question devient plus pressante encore avec le développement de réseaux mondiaux, et la réalisation de la prédiction de McLuhan concernant le *Global Village* (McLuhan, 1967). Il est intéressant de noter que c'est précisément l'image du village, qui a servi à l'une des premières simulations globales, qu'utilisait McLuhan. Dans le village planétaire, le territoire a été partiellement démis de sa fonction de lieu de socialisation.

La révolution numérique déterritorialise en effet le travail collaboratif. Le lieu sur lequel les personnes se retrouvent n'est plus nécessairement un lieu physique, de l'agora à la rue ou au lieu de travail, mais un espace virtuel, à l'instar des « environnements numériques de travail ». Des communautés se forment sur des forums ou des plateformes d'échange, et une nouvelle socialisation s'y forme.

Comment matérialiser cette évolution dans la simulation globale ? Nous proposons de sauter l'étape de construction d'un lieu physique, pour introduire au contraire un lieu virtuel, espace de rencontre et d'échange entre les personnages. Il peut s'agir d'un forum ou d'une autre forme de lieu. Cela s'applique d'ailleurs autant au mode de collaboration des apprenants qu'au mode de collaboration des personnages qu'ils incarnent.

Ainsi, le travail collaboratif déterritorialisé est au centre du jeu *Imperium*. Là où la simulation globale proposait une conférence internationale où les acteurs se retrouvaient physiquement dans une même pièce, *Imperium* propose trois « espaces » : deux espaces de travail, soit un par équipe (entre membres d'une même équipe), et un espace virtuel (lieu d'échange privilégié entre équipes), chacun étant figuré sous la forme d'une page Padlet. En rompant avec la logique de création d'un lieu, *Imperium* se permet, on le voit, de faire exister deux équipes, et donc d'introduire des enjeux dramatiques (ce dont il sera question plus loin).

b) Personnages à identité multiple

La fixation des identités représente un autre passage obligé de la simulation globale théorisée par Debyser ou Yaïche. Dans le canevas succinct que ce dernier donne de l'Immeuble (Yaïche, 1996 : 40-43), elle constitue même la première étape. Les apprenants inventent à leur personnage des noms, des histoires personnelles, décrivent leur habitation, les relations qu'ils entretiennent. Il faut noter que ces déterminations sont établies comme une activité préparatoire, destinée à être réinvesties plus tard, lors de la troisième phase (Interactions), et surtout de la cinquième (Événements et incidents). Le passé des personnages est donc posé à

priori, comme un matériau à partir duquel construire une situation, et non élaboré pendant la situation elle-même.

Le développement d'une identité numérique non réductible à l'état civil autorise à bouleverser ce parti pris. L'identité numérique, basée sur le pseudonymat, n'est pas donnée à la naissance, mais se constitue au cours de l'expérience et relève de choix qui se font en situation (y compris celui de rester fidèle à son état civil).

Comment adapter cette évolution à la simulation globale ? Nous proposons d'en rester à des identités formelles (des titres). Les apprenants auront alors à construire au cours de la simulation leur propre identité de fiction, ce qui pourra d'ailleurs faire l'objet d'un bilan ultérieur (« Quelle personnalité avez-vous développée en réponse aux sollicitations que vous avez reçues ? »). Dans le jeu *Imperium*, les identités sont restées cantonnées au titre du poste ministériel attribué à chacun. Libres ensuite à chacun de se faire une identité de Ministre de la Défense pacifiste ou de Ministre de l'Économie vindicatif.

c) Réagir à l'urgence

Les activités préparatoires à la simulation globale classique prennent une part important du temps de classe : description du lieu, des personnages, attributions à chacun d'un véhicule, d'un animal de compagnie, etc. Ces activités préparatoires peuvent donner à l'apprenant un sentiment mitigé, comme si la simulation proprement dite était indéfiniment repoussée.

L'effacement du décor physique et son remplacement par un décor virtuel, couplé au refus d'identités prédéterminées, dégage un temps de classe important pour introduire des événements, ce qui devra se faire le plus tôt possible, et non en dernière phase de jeu, une fois le monde construit. C'est par ces événements que les décors, les personnages et même la narration se constitueront. L'enseignant confiera donc à chaque équipe le soin de réagir, dans un temps imparti et sous une forme donnée, à des événements inattendus dont il les aura préalablement informés.

Dans *Imperium*, l'enseignant dépose sur le Padlet de chaque équipe des Cartes événements, préparées à l'avance ou réalisées en classe, indiquant une nouvelle, heureuse ou tragique : « Crise sanitaire », « Découverte d'un gisement de pétrole », « Le chef d'État est malade », « Chute grave de la fécondité », etc. Il dépose également une Carte moyens, indiquant la manière dont l'équipe devra réagir à cette information : « Publication d'un communiqué vidéo », « Publication d'un communiqué écrit », « Interview du Ministre concerné », etc.

Ainsi, la simulation globale devient plus dynamique. Les situations se multiplient, éventuellement plusieurs en même temps par équipe, et la tâche est confiée au chef d'équipe de répartir les rôles. L'idée est que les apprenants puissent travailler en autonomie, en un temps limité, en équipe, en répondant à des tâches précises. La succession des tâches et la manière dont les apprenants y répondent doivent ébaucher une narration, à la manière des jeux de rôles classiques du type *Donjons et Dragons*, où le maître du jeu/enseignant laisse une certaine liberté aux joueurs tout en les orientant dans un canevas prédéfini. La construction d'une narration permet de pallier au statisme de la simulation globale, en introduisant des objectifs de jeu.

La réactivité est en outre une des caractéristiques les plus éclatantes de la révolution numérique. Les actualités sont relayées dans l'instant et commentées en direct sur Twitter. On attend des personnalités publiques qu'elles réagissent immédiatement aux révélations faites à leur sujet. Les possesseurs de téléphone portable communiquent par le biais de « messageries instantanées ». Accessibles à tous et partout, les messages - informatifs ou privés - ont des durées de vie courtes. Il faut donc apprendre la vitesse de réaction.

d) Quel est le but du jeu ?

La simulation globale s'est en effet retrouvée confrontée dès le début à la question de sa clôture : la fin de la simulation globale est-elle condamnée à coïncider avec la fin de l'année scolaire ou du semestre ? Outre les objectifs partiels (production d'un discours, rédaction d'une lettre), indissociables de la pédagogie de projet qui innerve la simulation globale, ses créateurs ont parfois introduit des objectifs globaux à poursuivre, dont l'achèvement devait signer la clôture de l'expérience de simulation. *L'Immeuble* propose ainsi la rédaction collective d'un roman, dans l'esprit de l'Oulipo. Debyser et Caré évoquent également la constitution d'un « auto-dictionnaire » pour recenser tous les mots nouveaux appris par les apprenants (Debyser, Caré : 1995 : 61). Mais ces objectifs répondent à des besoins uniquement pédagogiques et sont par conséquent méta- ou extra-ludiques, forçant ainsi à rompre l'immersion. On imagine mal en effet les habitants d'un village se livrer à l'écriture collective d'un roman qui porterait sur la vie du village lui-même, ou des naufragés composer un dictionnaire de mots nouveaux...

Si l'on veut donner à la simulation la globalité qu'elle mérite, c'est-à-dire en faire un tout, il faut y introduire des objectifs de jeu intra-diégétiques. Nous entrons là dans une question très complexe. Du jeu d'échecs aux jeux vidéo les plus récents, la clôture est souvent déterminée par la victoire d'un joueur ou d'une équipe contre les autres. Ce type d'objectifs peut bien sûr être introduit dans la simulation

globale. Les habitants de l'immeuble pourront avoir pour tâche collective de lutter contre l'installation d'une discothèque en sous-sol, certains apprenants jouant le rôle des nouveaux propriétaires. La conférence internationale peut marquer la confrontation entre deux visions, qui donnera lieu à des négociations et aboutira à la victoire de l'un ou l'autre camp.

Introduire un objectif de jeu sous la forme d'une victoire peut toutefois conduire à de la frustration du côté de l'équipe perdante. L'expérience de la conférence internationale montre également dans certains groupes que des tensions peuvent apparaître entre les apprenants. C'est évidemment un risque que nous souhaitons autant que possible éviter. Que les personnages entrent en conflit ne pose aucun problème, mais il ne faudrait pas que ces conflits contaminent les relations interpersonnelles de qui les incarne. Le troisième danger qu'introduit l'objectif de victoire est de concevoir la simulation globale dans son déroulement comme un simple moyen en vue d'une fin (la victoire), et donc de retomber dans les écueils de la simulation classique où les phases initiales pouvaient passer pour de simples étapes préparatoires avant d'en arriver aux phases plus actives, qui constituaient le cœur de la simulation. Il faudrait presque dire que l'objectif d'un jeu réussi - et cela va au-delà de la simulation globale - est de *retarder* la victoire. C'est par exemple tout le talent d'un bon maître du jeu dans un jeu de rôles papier que de réfréner l'ardeur des joueurs qui se hâtent vers la victoire à coups de hache, et de leur faire redécouvrir la patience et le plaisir de flâner.

Pour ces trois raisons, la simulation globale doit poser des objectifs intra-diégétiques qui ne consistent pas dans la victoire de l'un des participants ou de l'une des équipes sur l'équipe adverse. La simulation de conférence internationale est déjà plus avancée que l'immeuble sur la question : partant de la discorde, elle pose implicitement comme objectif l'obtention d'un compromis qui satisfasse toutes les parties (même si le risque de s'enliser est réel). Une autre solution consiste à confier aux étudiants le soin de fixer, dès le début, leurs propres objectifs : dans *Imperium* par exemple, l'objectif de développer tel secteur économique ou de pallier les carences de leur système politique, en plus de l'objectif global fixé à tous d'être reconnu par les Nations Unies. Une dernière solution, pas incompatible avec les deux premières, revient à poser comme objectif la réalisation d'un projet collectif intra-diégétique (spectacle organisé par les villageois, document final dans la conférence internationale, émission de radio, etc.).

En écartant la détermination de l'objectif par la victoire, on retrouve rapidement, on le voit, les caractéristiques par lesquelles nous avons en préambule défini la révolution numérique : horizontalité, collaboration. L'élaboration de jeux dépassant la détermination classique de l'objectif par la victoire, constitue bien entendu un

sujet de recherche étendu, qui déborde la seule simulation globale. Nous pensons que le numérique et la réflexion sur la révolution qu'il instaure peuvent contribuer à nourrir ce champ.

Conclusion

Cet article s'est proposé de redéfinir la simulation globale à partir de quatre axes, inspirés des manières dont la révolution numérique affecte nos existences : 1) l'effacement des lieux physiques au profit d'espaces virtuels de rencontre et de socialisation, 2) le refus des identités figées et prédéfinies au profit d'identités mouvantes et construites en situation, 3) le bombardement d'événements dans le but de créer une tension dramatique, 4) la fixation d'objectifs de jeu qui ne soient pas des objectifs de victoire.

La révolution numérique offre, nous espérons l'avoir montré, des possibilités nouvelles, autant au niveau de nos existences connectées que dans la simulation globale, affectant jusqu'à sa trame même, jusqu'au monde fictif et aux relations interpersonnelles qui s'y déploient. Dans la réalité comme dans la fiction, il est alors possible d'envisager l'abolition de la séparation - séparation entre le spectateur et l'acteur, entre la majorité silencieuse et la minorité bruyante, entre l'apprenant et son personnage.

Bibliographie

- Cali, C., Cheval, M., Zabardi A. 1995. *La conférence internationale et ses variantes*. Paris : Hachette.
- Caré, J.-M., Debyser, F. 1995. *Simulations globales*. Paris : CIEP.
- Debyser, F. 1973. La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. In : *Nouvelles orientations en didactique du français langue étrangère* », Paris : BELC.
- Marty, N. 2004. « Avec les nouvelles technologies, un rapport nouveau à l'écriture ? ». *Linx, revue des linguistes de l'Université de Paris Ouest Nanterre La Défense*, n° 51.
- McLuhan, M. 1967. *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*, New York : Bantam Books.
- Souchier, E. 1996. « L'écrit d'écran, pratiques d'écriture & informatique ». *Communication et langages*, n° 107.
- Yaiche, F. 1996. *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris : Hachette.

Sitographie

Imperium, L'ensemble de cet article est inspiré de la mise en pratique en classe d'un jeu, inventé par un des auteurs, qui met en œuvre certaines des préconisations proposées dans ce texte. On pourra trouver la description du fonctionnement de ce jeu en ligne, à l'adresse suivante : http://padlet.com/ludivine_manitou/rgibhrlwbh1p [consulté le 15 mai 2016].

Perdrillat, M., « Un exemple de réalisation pédagogique sur internet : Création d'un roman collectif international « L'immeuble rue Lamarck » :

<http://www.epi.asso.fr/revue/89/b89p195.htm> [consulté le 15 mai 2016].

Ségura, J. : wiki pour faire vivre de façon collaborative l'Immeuble entre deux groupes distants. <http://www.francparler-oif.org/simuler-la-vie-dun-immeuble/> [consulté le 15 mai 2016].



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Synergies Turquie n° 9 - 2016 p. 129-145

La pédagogie de projet et les TICE au service de l'interdisciplinarité au sein du Lycée Français Saint Benoît

Virgile Mangiavillano

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

Reçu le 21.05.2016 / Évalué le 30.05.2016 / Accepté le 05.06.2016

Résumé

Le lycée bilingue franco-turc Saint Benoît à Istanbul, fondé en 1783, permettait à l'interdisciplinarité de connaître ses débuts à la rentrée scolaire 2013. Fort d'un développement rapide du dispositif numérique au sein de l'établissement sous la coordination du Comité Développement Recherche Numérique (CDRN), l'interdisciplinarité prenait une nouvelle envergure avec le soutien des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), associé à l'utilisation de la pédagogie de projet. Plusieurs projets interdisciplinaires furent mis en place tout au long de l'année scolaire 2015-2016, aboutissant à des réflexions suite aux difficultés traversées, puis en termes de bilan et de perspectives à venir.

Mots-clés : ancrage dans le réel, asynchrone, attractivité, collaboration, échanges interculturels, externalisation, interdisciplinarité, responsabilisation, SAMR, synchrone

Saint Benoît Fransız Lisesi'ndeki Disiplinler Arası Çalışmaları Yürüten Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Komitesi ve Proje Pedagojisi

Özet

1783 yılında İstanbul'da kurulan iki dilli frankofon lise Saint Benoit Lisesi, 2013 yılında disiplinler arası çalışmalara başlamıştır. Dijital Araştırma ve Geliştirme Komitesi sayesinde okulda hızlı bir gelişim gösteren dijital düzenlemelerle güçlenen disiplinler arası çalışmalar, Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Komitesi'nin desteğiyle yeni bir boyut kazandı. 2015-2016 öğretim yılı boyunca karşılaşılan zorlukların sonucunda ortaya çıkan fikirlerle birçok disiplinler arası proje gerçekleştirildi.

Anahtar kelimeler : Gerçeğe bağlı kalmak, eş zamansız, ilgi çekici, iş birliği, kültürler arası değişimler, dış kaynak kullanımı, disiplinler arası, sorumluluk alma, SAMR, eş zamanlı.

Project-based pedagogy and new technology for education serving interdisciplinarity at Saint Benoît French high school

Abstract

Founded in 1783, the bilingual French-Turkish high school Saint Benoît began to explore interdisciplinarity at the start of the 2013 school year. Due to a rapid development of technology integration within the establishment under the coordination of the Digital Research and Development Committee (CDRN), interdisciplinarity reached a higher level of success with the support of new technologies for education associated with project-based pedagogy. Several projects were implemented throughout the academic year 2015-2016, resulting in a process of reflection on challenges, on outcomes and results and on future prospects.

Keywords: asynchrony, attractivity, collaboration, externalisation, intercultural exchanges, interdisciplinarity, real life situations, personal responsibility education, synchrony, SAMR

Introduction: contexte et cadrage théorique

Avec ses 4 siècles d'histoire et ses 230 ans de savoir-faire pédagogique, le lycée Saint Benoît est une école bilingue franco-turque laïque et reconnue dans le paysage éducatif stambouliote. Il fait partie d'une fédération composée des établissements Saint Joseph, Saint Michel, Sainte Pulchérie, Notre Dame de Sion, Saint Benoît, auxquels s'ajoute Saint Joseph d'Izmir. Attribué en 2014 par les autorités françaises sous le haut patronage de son excellence l'Ambassadeur de France en Turquie, le label «FrancEducation¹» consacre cet enseignement de la langue et de la culture françaises.

900 élèves (500 filles - 400 garçons) sont confiés à 105 enseignants turcs, français, belge, grec, irlandais et autrichien, sous la direction du Directeur français et de la Directrice adjointe turque.

Les programmes d'enseignements dépendent du Ministère de l'éducation nationale turque, 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. Une année de classe préparatoire demeure obligatoire, les élèves intégrant cette classe sans avoir étudié le français auparavant. De plus, le nombre d'heures de cours de français langue étrangère est conséquente : 10 périodes en première année de lycée, 8 périodes en deuxième, troisième et quatrième année. 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.

Dans ce contexte, nous aborderons dans un premier temps la place de l'interdisciplinarité au sein du lycée Saint Benoît avant d'effectuer un constat et une analyse des besoins. Une deuxième partie sera consacrée au schéma de mise en place de projet interdisciplinaire, suivie d'exemples concrets de projets réalisés pendant l'année scolaire 2015-2016. La dernière partie mettra en avant les points forts et les obstacles de cette pédagogie de projet au service de l'interdisciplinarité, via le canal du numérique.

Avant toute chose, il convient d'effectuer un cadrage théorique afin de définir les termes de cet article.

La pédagogie de projet est une pédagogie permettant un apprentissage à travers une réalisation de projet impliquant un ancrage dans le réel avec des réalisations concrètes. Ce projet est semblable à *une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux*. (Huber, 1999).

Quant au terme interdisciplinarité, l'étymologie du préfixe inter a trois variantes selon François Muller :

- *Relative à l'intervalle spatial ou temporel entre deux corps ou deux phénomènes. intergalactique « qui se situe entre les galaxies » ; interrègne « temps qui s'écoule entre deux règnes »*
- *Relative aux relations mutuelles ou de réciprocité. interallié « qui concerne les relations entre alliés ».*
- *Relative à une idée de séparation ou d'obstacle. interdire, interjeter, intercepter... (Muller, 2015).*
- Il distingue également quatre notions impliquant différents degrés dans la relation entre les disciplines :
- *INTRADISCIPLINAIRE : Interrelations au sein d'une discipline ou d'un même champ disciplinaire, dans laquelle on privilégie les contenus (les contenus « matières »). Cette optique tend à maintenir les disciplines séparées les unes des autres*
- *PLURIDISCIPLINAIRE : Juxtaposition de plusieurs disciplines où on propose des situations à « thèmes » qui peuvent être étudiées selon différents points de vue ;*
- *INTERDISCIPLINAIRE : Interaction entre plusieurs disciplines, dans laquelle on propose des situations qui ne peuvent être approchées valablement qu'à travers l'interaction de plusieurs disciplines.*
- *TRANSDISCIPLINAIRE : Intégration transversale, dans laquelle on tente de mettre en place des démarches que l'apprenant peut mobiliser dans plusieurs disciplines. (Muller, 2015).*

1. Interdisciplinarité dans l'établissement secondaire Saint Benoît

1.1 Situation de cette interdisciplinarité dans le lycée

A la rentrée 2016, la situation de l'interdisciplinarité au sein du lycée saint Benoît présentait les caractéristiques suivantes.

1.1.1 Réunion FLE-DNL

Une réunion hebdomadaire a lieu depuis deux ans, à raison de deux périodes par semaine (une période équivaut à 40 minutes) afin de définir les grandes lignes dans les différents départements. Elle s'intitule FLE-DNL (Français Langue Étrangère - Discipline Non Linguistique) et se compose de Xavier Martin, responsable pédagogique du Département de français ; Şaziye Akdemir, responsable du Département de sciences ; Marc Oddou, coordinateur du Comité Développement Recherche Numérique et conseiller pédagogique TICE ; Marc Le-Bras, responsable du Département de mathématiques ; Ferial Zahouani, membre du CDRN et ingénieur en informatique. Virgile Mangiavillano, conseiller pédagogique TICE, venait s'ajouter en septembre 2015.

1.1.2 Coopération français-mathématiques en classe préparatoire

Les professeurs de mathématiques enseignant en classe préparatoire, ont mis à profit le *Programme commun de français, Tronc commun - Ortak, Classes de Pré-lycée, Lycée 1, Lycée 2, Lycée 3* du Ministère de l'enseignement turc. Ce programme, élaboré par un comité de travail représentant les cinq établissements de la fédération : le lycée Saint Benoît, le lycée Saint-Joseph, le lycée Sainte Puchérie et le lycée Notre-Dame de Sion, permet d'établir un référentiel complet des objectifs d'apprentissage en français sur l'ensemble du cursus lycéen. En parallèle avec les référentiels du Diplôme d'Études en Langue Française (DEL F) et Diplôme Approfondi en Langue Française (DAL F), ce document retranscrit les objectifs communicatifs et linguistiques sur les niveaux A1, A2, B1 et B2 (les quatre premiers niveaux débutants et intermédiaires sur une échelle de 6 niveaux) du cadre européen commun pour les langues.

À l'aide de ce programme commun de français, les professeurs de mathématiques enseignant en classes préparatoires ont élaboré une colonne "objectifs langagiers" pour la classe préparatoire. Cette colonne, ajoutée aux traditionnelles contenant les objectifs communicatifs et linguistiques, permet une adéquation directe entre des objectifs de français à acquérir en parallèle avec des objectifs de mathématiques.

1.1.3 Coopération français-sciences en classe préparatoire

Les sciences ont une part importante au sein de l'apprentissage en classes préparatoires. A l'aide d'un livret commun de sciences, la chimie, la physique et la biologie sont enseignées en français à raison de deux périodes chacune par semaine. Ce manuel dans un premier temps quelque peu délicat en termes d'approche avec les élèves débutant en langue française, a été l'objet d'une relecture par les enseignants de français en classes préparatoires, afin de l'adapter au niveau de français des élèves.

1.1.4 Projet sortie en forêt de Belgrade

Ce projet novateur s'inscrit dans un cadre pédagogique propre à créer les conditions d'une réelle activité intellectuelle scientifique des élèves associant observation, expression et synthèse, le tout en langue française.

Depuis deux ans au mois de novembre, répartis en trois groupes, les classes préparatoires se rendent dans la forêt de Belgrade, la plus grande forêt située au nord d'Istanbul. L'objectif général est de découvrir et étudier l'écosystème en se rendant sur le terrain. Un support pédagogique adapté préparé par les enseignants est à la disposition des élèves.

Trois ateliers sont inscrits au programme, auxquels tous les groupes d'élèves participent. Atelier 1 : les composantes du milieu naturel. Atelier 2 : les espèces végétales et champignons. Atelier 3 : activité humaine et écocitoyenneté.

1.2. Constat et analyse des besoins

1.2.1. Focalisation sur les classes préparatoires

Le premier constat était le suivant : l'intégralité des activités interdisciplinaires et des projets se réalisaient au sein de la classe préparatoire, soit juste avant d'intégrer la première année de lycée. Cet axe fort sur un niveau ne permettait pas de déployer sur l'ensemble des années de lycée les caractéristiques de l'interdisciplinarité.

1.2.2 Cloisonnement

Chaque département développe ses propres activités selon le programme du Ministère de l'éducation turc. Les échanges pédagogiques entre les différents départements souffrent de l'absence d'espace et d'opportunités afin de développer des échanges entre les différentes disciplines.

1.2.3 Place des TICE

Depuis la rentrée scolaire 2014, la direction de l'établissement a déployé des moyens importants afin de doter progressivement l'établissement d'un dispositif numérique abouti. Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement n'était cependant pas toujours exploitées dans leurs pleines mesures en particulier dans le domaine interdisciplinaire.

1.2.4 Ancrage dans le réel

Une attente en termes d'ancrage dans le réel se retrouvait localement avec une volonté de développer le contact avec des professionnels, dans l'optique de rendre le plus concret possible nos projets.

1.2.5 Collaboration et externalisation

De la même manière, des activités collaboratives entre les élèves au sein de notre lycée ou bien avec un autre établissement à l'étranger suscitaient une motivation afin de dynamiser les apprentissages.

1.3 Mise en place du CDRN

La rentrée scolaire 2015 voyait la création du CDRN, le Comité Développement Recherche Numérique. Il gère un Espace Numérique de Travail (ENT), un ensemble de services numériques proposé à l'établissement scolaire et à sa communauté éducative. Ce CDRN, composé de 4 personnes expertes en TICE et en informatique, travaille en étroite collaboration avec les Référents Numériques issus de chaque département pédagogique ainsi que l'ensemble des enseignants. Il définit la politique numérique du Lycée Saint Benoît à moyen et long terme et veille au bon fonctionnement du dispositif numérique dans son ensemble².

Une de mes missions au sein de ce CDRN constituait la conception et le suivi de projets FLE-DNL, dans le but de dynamiser cet aspect sur l'ensemble des niveaux des années de lycée.

2. Mise en place de projets interdisciplinaires

Suite à la création du CDRN en septembre 2015 et conformément à mes missions, je proposais plusieurs projets interdisciplinaires pendant l'année scolaire 2015-2016, aboutissant après réflexion au schéma générique proposé ci-dessous. A noter que ce schéma est en étroite relation avec son contexte, à savoir un lycée bilingue franco-turc.

2.1 Schéma de mise en place de projets interdisciplinaires, adapté au contexte du lycée Saint Benoît

1. Études des programmes, ici des matières enseignées en français : français, mathématiques, chimie, physique, biologie ;
2. consultation des différents acteurs : équipes pédagogiques, documentalistes, service de communication, professionnels ;
3. élaboration d'un premier jet de descriptif de projet ;
4. nouvelle consultation des équipes pédagogiques pour aboutir à un affinement du projet ;
5. validation par la direction ;
6. mise en place des outils numériques ;
7. lancement auprès des élèves ;
8. suivi auprès des collègues impliqués dans le projet ;
9. archivage pour modélisation l'année scolaire suivante.

2.2 Exemples concrets de projets interdisciplinaires

Tout au long de l'année scolaire 2015-2016, sept projets interdisciplinaires furent mis en place, tous visibles sur le blog SBinterdisciplinaire³ du lycée Saint Benoît archivant ainsi les produits finis :

- la semaine des mathématiques,
- la semaine des sciences,
- le projet COP21,
- la sortie forêt de Belgrade,
- le projet poésie,
- le projet journal télévisé,
- le projet tourisme Vannes-Istanbul.

Parmi ces sept réalisations, trois exemples concrets feront l'objet d'une description détaillée ci-dessous, tout trois impliquant un appui fort de la pédagogie de projet, et d'une durée de un à deux mois.

Cette pédagogie soutenait la bonne mise en place du projet interdisciplinaire via la plateforme Moodle, véritable chantier du projet, permettant un avancement étape par étape des tâches proposées aux élèves.

Le site du lycée quant lui servait d'annonce ponctuelle avec un article relatif à un événement précis comme par exemple la venue du journaliste au lycée Saint Benoît pour le lancement du projet COP21.

2.2.1 Projet COP21 à Saint Benoît

Ce projet interdisciplinaire (français et biologie) COP21 à Saint Benoît s'est déroulé en coopération avec l'association Globe Reporters qui réunit des élèves de collèges et de lycées au Liban (Beyrouth, Mechref, Al Koura), au Canada (Vancouver, Montréal), en Roumanie (Bucarest, Constanta), en France (Arnouville, Paris, Rubie) et pour la première fois en Turquie à Istanbul.

Objectif : transformer les élèves en rédacteur en chef et commander un reportage à des journalistes professionnels.

Ce projet se décomposait en plusieurs étapes :

Étape 1 • rencontre entre les élèves et un journaliste professionnel

Avant la rencontre, un travail de rédaction et de sélection de 3 questions par classe (rubriques : métier de journaliste, métier de correspondant en Turquie, COP21) a été réalisé dans les classes.

Pendant la rencontre, les élèves questionneurs sélectionnés ont posé ces questions. Deux élèves secrétaires - journalistes par classe devaient prendre des notes (sur Tablette et papier) puis rédiger un article concernant la rencontre⁴.

Étape 2 • validation par les enseignants de français et biologie

Composition des groupes et choix d'un thème dans une liste de thèmes présélectionnés par les enseignants de biologie.

À la médiathèque, recherche d'informations sur la COP21, choix du sujet à partir du thème grâce à une fiche méthodologique.

Première visioconférence entre un journaliste professionnel et les chefs de groupe présentant le thème puis le sujet de leur groupe de travail⁵.

Étape 3 • validation par les enseignants de français

Préparation collective des reportages à réaliser au cours de la COP21 suite aux commentaires du journaliste après une deuxième visioconférence.

Envoi des questionnaires aux journalistes.

Étape 4 • validation par les documentalistes

Pendant la COP21, comparaison de la presse écrite et de la presse numérique à la médiathèque via une fiche méthodologique.

Étape 5 •

A partir des reportages réalisés par les journalistes pour les classes d'élèves de Roumanie, Canada, France, Liban et Turquie, présentation des productions journalistiques aux enseignants de biologie et de français.

Sélection des meilleures productions orales et ajout sur le blog interdisciplinaire⁶.

2.2.2 Projet tourisme Vannes - Istanbul

Ce projet interdisciplinaire (français, biologie, chimie, mathématiques) se déroule en directe relation avec le séjour d'échange à Vannes en Bretagne au sein du lycée privé Saint Paul, jumelé avec Saint Benoît depuis 14 ans.

Objectif central : transformer les élèves en guide et réaliser des produits touristiques pour les élèves de Saint Benoît et de Saint Paul⁷ .

Objectifs communicatifs : décrire un quartier, un lieu, une ville, une personne ; donner des conseils ; exprimer son opinion ; comparer.

Objectifs linguistiques : la forme passive, le subjonctif, le vocabulaire de la ville et du voyage, le vocabulaire des arts et de la culture, le comparatif et le superlatif, les connecteurs.

Objectifs mathématiques : fonctions et géométrie.

Objectifs de biologie : nature et environnement. Comparer le climat, la pollution (air, déchet...), analyser et comparer la biodiversité.

TICE : Moodle, Thinglink, Windows movie maker, Prezi, Calameo, Arounder, Google Doc, Google Slides.

Étape 1 • avant le séjour à Vannes - validation par les professeurs de français et les documentalistes

Composition des groupes et définition des rôles de chacun.

Recherche d'information à la médiathèque, choix du thème et du sujet.

Étape 2 • pendant le Séjour à Vannes - validation par les professeurs de français

Réalisation de produits touristiques pour les élèves de Saint Benoît.

Commande touristique des élèves français auprès des élèves turcs.

Étape 3 • validation par les professeurs de français et les documentalistes

Composition des groupes de onze personnes (deux groupes par classe).

Recherche d'information à la médiathèque et visioconférence avec les correspondants français.

Réalisation de produits touristiques pour les élèves de Saint Paul, à l'aide de professionnels du tourisme.

Étape 4 • validation par les professeurs de français et de sciences

Comparaison et sélection des meilleures productions touristiques par les élèves français et turcs, en donnant son opinion justifiée.

2.2.3 Projet journal télévisé

L'objectif de ce projet d'une durée de presque deux mois est de réaliser un journal télévisé⁸ en impliquant les disciplines français, mathématiques, physique, chimie et biologie.

Étape 1 •

Composition des groupes et définition du rôle de chacun.

Choix des rubriques.

Objectif méthodologique : réaliser un travail de groupe.

Étape 2 • validation par le professeur de français

Interviewer un francophone.

Choix de la rubrique et de la personne réelle (ou fictive) à déterminer selon le francophone.

Objectifs communicatifs : décrire un personnage, exprimer un sentiment, raconter au passé (souvenir ou anecdote), exprimer une obligation et une interdiction.

Objectif méthodologique : prendre des notes.

Outils utilisés pour les TICE : visioconférence Hangout et wiki de Moodle.

Étape 3 • validation par le professeur de français

Rédaction collective d'un fait divers.

Objectifs communicatifs : lire, comprendre et écrire un fait divers, puis jouer le fait divers.

Objectif méthodologique : s'initier à la lecture.

TICE : wiki de Moodle.

Étape 4 • validation par les professeurs de français et de sciences

Présentation filmée d'une leçon scientifique : mathématiques, biologie, physique, chimie ou informatique.

Jouer le rôle du professeur de sciences.

Objectifs communicatifs : faire une hypothèse, exprimer une opinion et la justifier, décrire un objet.

Objectifs méthodologiques : donner une définition, analyser un graphique.

TICE : glossaire et wiki de Moodle, caméra (Tablette).

Étape 5 • validation par les professeurs de français et de sciences

Finalisation de la vidéo du journal télévisé, présentation et sélection du meilleur journal télévisé dans chaque classe.

TICE : Windows movie maker, sondage Moodle.

3. Bilan et perspectives

3.1 Obstacles et difficultés

3.1.1 Coordination entre les différentes disciplines

Les différentes disciplines ne bénéficient pas toujours de liens étroits, chaque département œuvrant dans son cadre propre sans croisement. Le tout de pair à un programme turc concernant les sciences d'un côté et des référentiels sans dépendance directe avec le Ministère de l'enseignement turc pour le français d'un autre côté.

En effet, le programme officiel turc en sciences est assez peu basé sur la démonstration et la réflexion scientifique, laissant ainsi une faible marge de manœuvre en termes de coordination alors que le programme en français est plus axé sur l'argumentation.

3.1.2 Implication des enseignants des différentes disciplines

Les enseignants des différents départements ont rarement l'opportunité d'échanger pédagogiquement sur leurs pratiques. Cela ne favorise pas leur implication dans des projets interdisciplinaires, souvent peu engagés dans cette voie par manque de formation. Comme le souligne Raoul Pantanella, *comment pourrait-on attendre d'étudiants formés dans le cloisonnement disciplinaire ... qu'ils changent leur fusil d'épaule lorsqu'ils deviennent professeurs de lycée ou de collège ?* (Zakhartchouk, Castincaud 2002).

De plus, il est délicat de susciter la motivation des enseignants pour qui un projet interdisciplinaire peut représenter une charge de travail supplémentaire sans spécifique gratification.

3.1.3 Déséquilibre interdisciplinaire

En fonction du département d'origine concernant la conception et le lancement du projet pédagogique, nous pouvons parfois nous trouver en présence d'un déséquilibre pédagogique. Une discipline peut avoir un poids très fort et ainsi faire en quelque sorte de l'ombre aux autres disciplines. Au sein du projet COP21 en coopération entre les disciplines français et biologie, cette dernière se trouvait peu à peu moins impliquée dans le projet.

Un projet interdisciplinaire peut en effet nécessiter un temps important à consacrer avec comme conséquence une focalisation sur une discipline parfois malheureusement au détriment d'une autre.

3.1.4 Conscientisation de la pédagogie de projet

Face à des élèves de seconde (9^e dans le système turc), l'apprentissage sous forme de projet peut constituer une nouveauté ayant tendance à quelque peu plonger les élèves dans la confusion. Présenter un descriptif de projet dans son intégralité à une classe eut la conséquence de perdre les élèves qui ne comprenaient pas la finalité, en insécurité à ce stade du lancement de projet. Il leur est en effet demandé de penser globalement de manière systémique.

Je réalisais a posteriori qu'il était préférable de présenter la finalité sans rentrer dans les détails du projet dans son intégralité, mais de présenter étape par étape les objectifs et tâches à réaliser.

De cette manière, les élèves conscientisent de manière optimale le projet dans son ensemble et les ponts existant entre les différentes disciplines.

3.1.5 Collaboration « internalisée »

Le travail collaboratif notamment à l'écrit est courant au lycée Saint Benoît depuis le passage au système Google par l'établissement (tout le monde est doté d'une adresse Gmail). De nombreuses activités sur Google Doc permettent aux élèves de travailler sur des productions réalisées par d'autres élèves avant de passer à une étape supplémentaire nécessitant la consultation du travail de ses camarades.

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.

3.2 Points forts

3.2.1 Satisfaction par l'ancrage dans le réel

Le projet tourisme Vannes-Istanbul impliquait la présence de professionnels du tourisme, à savoir une chef de cuisine et deux guides diplômés du Ministère du tourisme turc aidant nos élèves à se transformer en guide pour leurs correspondants français du lycée partenaire à Vannes. Au final, des produits touristiques étaient créés pour les élèves français qui malheureusement ne venaient pas à Istanbul pour des questions de sécurité.

Le projet COP21 impliquait la présence de journalistes professionnels réalisant les demandes de reportages des élèves transformés ainsi en rédacteurs en chef. Au final, des interviews effectuées par les journalistes servaient de base pour de nouvelles productions journalistiques de nos élèves.

Pendant le projet journal télévisé, les élèves simulaient des interviews avec des professionnels pour aboutir au final à différentes rubriques d'un journal télévisé.

Cet ancrage dans le réel via des acteurs professionnels réjouissait les parents et suscitait une grande motivation chez les élèves.

3.2.2 Innovations et visibilité avec les TICE

L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) a permis un soutien très efficace à la pédagogie de projet grâce à un travail étape par étape via la plateforme Moodle et le Drive de Google.

Les produits finis sur un blog WordPress, une image interactive Thinglink ou encore une chaîne Youtube, permettent de gagner en visibilité et attractivité, avec pour conséquence un intérêt particulier des parents de nos élèves. Des produits finis numériques servaient en effet de modèle présentés à l'occasion de réunion avec les parents, par exemple pour préparer le voyage scolaire en Bretagne ou bien lors de la soirée au cœur de la semaine des mathématiques. Une modélisation efficace au service de la pédagogie de projet ici au stade de lancement de ce dernier avec les élèves.

L'apport des TICE au service de la pédagogie de projet se situe sur plusieurs niveaux en termes d'attractivité, de modélisation, de visibilité et de collaboration.

Cependant les TICE sont vraiment innovantes et démocratisantes si on est capable de :

- *Formuler des objectifs précis et limités.*
- *Exercer une prise de distance entre fascination et répulsion.*
- *Disposer des conditions d'équipement, de maintenance et de formation suffisantes.*
- *Mettre les outils au service de l'action, de la réflexion et de la créativité.*
- *Inclure dans la démarche des interactions entre élèves.*
- *Rester vigilant à l'égard des dérives : productivisme, perfection de la forme, facilité sans apprentissage réel, etc.*
- *Permettre des tâches nouvelles qui seraient impossibles ou difficiles à réaliser sans les TICE.*
- *Permettre de donner plus de pouvoir et de liberté aux élèves sur leurs apprentissages.*

- *Ne pas privilégier le « tout-TICE », comme entrée unique dans une démarche pédagogique, mais se servir des TICE comme moyen de diversifier les entrées.* (Zakhartchouk, Castincaud 2002).

3.2.3 Gain de temps

Il faut savoir perdre du temps pour en gagner disait Jean-Jacques Rousseau. Il arrive parfois que des enseignants se plaignent de la perte de temps engendrée par les TICE. Or l'interdisciplinarité peut bel et bien constituer un atout avec lequel les enseignants peuvent bénéficier d'un gain réel de temps. La pédagogie de projet permet un avancement étape par étape autour d'objectifs de différentes disciplines, nécessitant une validation à un moment précis soit par les enseignants de sciences, soit par les enseignants de français, soit par les documentalistes. Par exemple dans le projet COP21, les enseignants de biologie ont choisi les thèmes à partir desquels les élèves développaient un sujet ensuite proposé au journaliste. Le programme de biologie étant très intense, les enseignants n'ont pas le temps chaque année de traiter la thématique environnementale. Ainsi étaient proposés les thèmes suivants : le cycle et le traitement de l'eau, le réchauffement climatique, les lois des gaz parfaits, les propriétés des liquides, la pression des gaz, température et chaleur.

De plus, le Comité Développement Recherche Numérique mis en place en septembre 2015 s'implique directement dans les projets interdisciplinaires, soit pour assurer un soutien dans les départements concernés, soit pour assumer la coordination du projet par un membre du comité.

3.2.4 Responsabilisation et autonomisation des élèves

L'évaluation des élèves est véritablement au cœur de toutes les préoccupations principalement celles des parents et des élèves pour qui cette motivation est déterminante dans le choix de l'établissement. En effet des parents préféreront inscrire leurs enfants dans un lycée qui attribue des notes très élevées.

Cependant François Muller et Romuald Normand défendent une quatrième voie concernant l'école, en préconisant notamment de *développer une responsabilité partagée plus importante que les résultats qui a eu des conséquences néfastes sur les élèves et les enseignants* (Muller, Normand, 2013). Au-delà de la gratification de la note, les élèves se trouvent responsabilisés et autonomisés au sein de leur projet. Différents groupes de travail sont en effet mis en place au sein desquels des tâches

précises sont attribuées à chaque élève sous la coordination du chef de groupe. La mutualisation permet ensuite d'arriver progressivement à un produit final.

3.2.5 Collaboration synchrone et asynchrone

Selon les techniques présentées par le modèle Freinet, *la correspondance avec une autre classe, plus ou moins éloignée géographiquement, est une ouverture de l'école vers l'extérieur d'une richesse infinie. Cela permet d'abord de motiver l'écriture, la lecture, le dessin. Cela fait découvrir de façon concrète d'autres modes de vie, d'autres contextes géographiques et culturels. Cela crée des attentes, des buts. Cela procure un public et des interlocuteurs pour les réalisations de toutes sortes. Les enfants peuvent partager avec leurs correspondants des recherches, des découvertes, des lectures. Il y a aussi un côté affectif puisque la communication se fait de classe à classe mais aussi d'enfant à enfant : chacun a son correspondant.* (Fournès, G., Dorance S. 2009.).

Les TICE permettent de nos jours un soutien efficace à toute forme de projet, ici en l'occurrence le projet interdisciplinaire, grâce à la mise en place d'échanges synchrones entre les élèves via par exemple un système de visioconférence entre correspondants français et turcs ou entre les élèves et les journalistes. Des échanges asynchrones peuvent également s'avérer efficaces par exemple via un document collaboratif tel que Google Doc sur Drive pour avancer dans les étapes du projet. De cette manière, la correspondance constitue une ouverture et facilite des réalisations d'élèves, le tout dans une relation de proximité avec une culture différente.

3.2.6 Redéfinition des tâches selon le modèle SAMR

L'acronyme SAMR signifie Substitution, Augmentation, Modification et Redéfinition, et a été inventé par le chercheur Ruben R. Puentedura. Il s'agit de quatre niveaux permettant de mesurer l'intégration des nouvelles technologies dans l'éducation.

Avec l'exemple du projet tourisme Vannes-Istanbul, nous pouvons le situer au dernier niveau de redéfinition. En effet, les 35 élèves étaient amenés à collaborer en cinq sous groupes de travail de sept élèves sur un sujet précis relatif aux différents aspects du séjour d'échange en Bretagne, le tout sous la coordination du chef de groupe. L'ensemble est ensuite mutualisé de manière multimédia dans un Thinglink ou bien une vidéo, puis publié sur le site du lycée⁹.

En dernier lieu, ces productions touristiques et interdisciplinaires des élèves sont exploitées en classe dans une configuration d'îlots de travail pour une activité de

compréhension personnalisée avant des productions orales conformes à un objectif communicatif au programme.

De cette manière le numérique permet la création de tâches entièrement nouvelles, impossibles sans la technologie.

Conclusion

Certains établissements en Roumanie proposent une heure interdisciplinaire par semaine tout au long de l'année scolaire selon Marjorie Pegourie, experte en DNL pour le Centre International d'Études Pédagogiques¹⁰. Chose inexistante dans notre contexte, à savoir un lycée bilingue franco-turc, l'interdisciplinarité nécessite des efforts de construction.

Des activités interdisciplinaires isolées et ponctuelles entre différents départements sont fréquentes dans le secondaire bilingue mais peuvent s'avérer insuffisantes dans le but de pérenniser des pratiques en profondeur sur le long terme. La pédagogie de projet donne quant à elle une nouvelle dimension à l'interdisciplinarité, et lui donnant un véritable corps. Ce dernier joue la fonction de liant entre différentes disciplines et enseignants de divers départements autour d'un objectif concret ancré dans le réel, en relation avec le monde professionnel.

Les TICE, quant à elles, permettent d'attribuer une nouvelle saveur en développant l'attractivité. Fort de cette nouvelle saveur un meilleur cocktail est atteint, sans oublier la fonction de support au service du projet à mettre en place. En soutenant l'ensemble des étapes du projet, ces dernières se retrouvent interpénétrées grâce au numérique, le tout de manière collaborative et dans une dynamique interculturelle.

Cependant, l'utilisation des TICE nécessite une utilisation intelligente comme *un moyen de diversifier les entrées* (Zakhartchouk, Castincaud 2002) au dernier niveau de l'échelle du SAMR, en faisant attention de ne pas privilégier le *Tout TICE*, forcé et isolé. Lors du Printemps Numérique international¹¹ au lycée Saint Benoît les 26 et 27 février 2016, nous avons développé la réflexion centrale suivante : les TICE ne sont que des outils, jamais une fin, de la pédagogie avant tout.

Bibliographie

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

Département de sciences du lycée Saint Benoît, 2015. *Manuel de sciences des classes préparatoires*. Istanbul : Lycée Saint Benoît.

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

Huber, M. 1999. *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique Sociale.

Ministère de l'Enseignement turc, 2010. *Programme commun de français, Tronc commun - Ortak, Classes de Pré-lycée, Lycée 1, Lycée 2, Lycée 3*. Ankara : Ministère de l'Enseignement.

Muller, F. 2015. *L'interdisciplinarité, 10 points à retenir et 10 ressources pour les équipes* [En ligne]. http://lewebpedagogique.com/diversifier/2015/11/30/linterdisciplinarite-10-points-a-retenir-et-10-ressources-pour-les-equipes/#_ftn1. [consulté le 13 mai 2016].

Normand, R., Muller, F. 2013. *École : la grande transformation ? Les clés de la réussite*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Zakharouchouk, J-M., Castincaud, F. 2002. *Croisement des disciplines au collège*. Amiens : CRAP-CRDP.

Notes

1. L'article sur le site du lycée suite à la labellisation : <http://www.sb.k12.tr/lycee-francais-saint-benoit-d-istanbul/enseignement/un-lycee-bilingue-multilingue/article/label-franceducation> [consulté le 13 mai 2016].

2. Le fichier de présentation prezi du dispositif numérique au lycée Saint Benoît : https://prezi.com/kqwkwzj3fn1z/dispositif-numerique-du-lycee-saint-benoit/?utm_campaign=share&utm_medium=copy [consulté le 13 mai 2016].

3. Le blog SBinterdisciplinaire du lycée Saint Benoît : <http://sbinterdisciplinaire.wordpress.com/> [consulté le 13 mai 2016].

4. Les productions écrites des élèves sur le blog interdisciplinaire du lycée : <https://sbinterdisciplinaire.wordpress.com/projet-cop21/article-des-eleves-de-lycee-1-rencontre-avec-le-journaliste-alain-devalpo/> [consulté le 13 mai 2016].

5. L'article sur le site du lycée contenant la vidéo de la visioconférence : <http://www.sb.k12.tr/lycee-francais-saint-benoit-d-istanbul/le-lycee/partenariats/article/projet-interdisciplinaire-mission-cop21-le-seul-lycee-de-turquie> [consulté le 13 mai 2016].

6. Les productions orales des élèves en vidéo : <https://vimeo.com/152685173> [consulté le 13 mai 2016].

7. Les produits finis des productions touristiques des élèves : <https://sbinterdisciplinaire.wordpress.com/projet-touristique-saint-paul-saint-benoit-l1/> [consulté le 13 mai 2016].

8. Les produits finis des journaux télévisés : <https://sbinterdisciplinaire.wordpress.com/journal-televisé-l1/> [consulté le 13 mai 2016].

9. Jours 1-2 du séjour en Bretagne : <http://www.sb.k12.tr/lycee-francais-saint-benoit-d-istanbul/vie-des-eleves/sejours-pedagogiques/jumelages/vannes/article/14eme-sejour-pedagogique-en-france-avec-le-lycee-saint-paul-a-vannes>

Jours 3-4-5 du séjour en Bretagne : <http://www.sb.k12.tr/lycee-francais-saint-benoit-d-istanbul/vie-des-eleves/sejours-pedagogiques/jumelages/vannes/article/lycee-saint-paul-en-bretagne-decouvrez-les-lieux-et-caracteristiques> [consultés le 13 mai 2016].

10. Université d'été d'Istanbul en juin 2015.

11. Les contributions de tous les intervenants du Printemps Numérique international 2016 sur un padlet de mutualisation : <http://padlet.com/cdrn/printempsnumerique2016>



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Apprentissage informel et réseaux sociaux : une expérimentation de Twitter en cours de FLE

Xavier Martin

Lycée Saint Benoît, Istanbul, Turquie
xavierfpmartin@gmail.com

Reçu le 21.05.2016 / Évalué le 30.05.2016 / Accepté le 05.06.2016

Résumé

L'utilisation pédagogique des réseaux sociaux fait l'objet de travaux d'universitaires et de projets menés par des enseignants. Dans le cadre d'un enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère, les réseaux sociaux, tel Twitter, créent des occasions d'apprendre qui mettent l'apprenant en situation de communication réelle. Le présent article expose le cadre pédagogique dans lequel une expérimentation sur Twitter a été conduite, avec une classe d'un lycée bilingue francophone d'Istanbul. Il décrit et il analyse les activités menées. Les usages et la culture numériques des élèves sont interrogés et permettent de mesurer l'enrichissement qu'apporte une utilisation des réseaux sociaux, en particulier de Twitter, dans l'apprentissage de la langue française, hors du temps scolaire. Trois axes de réflexion didactique sont développés. En premier lieu, l'usage pédagogique des réseaux sociaux favorise une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues. En deuxième lieu, les réseaux sociaux questionnent l'enseignant, ainsi que l'institution scolaire, sur le temps de l'apprentissage. En troisième lieu, l'expérimentation met en lumière la jonction entre l'apprentissage formel, l'apprentissage non formel et l'apprentissage informel, dans la perspective d'une immersion de l'apprenant dans la langue cible. Le rôle de l'enseignant est défini à l'aune de ces réflexions.

Mots-clés: apprentissage informel, approche actionnelle, culture numérique, français langue étrangère, recherche-action, réseau social

Informel öğrenme ve sosyal ağ: Fransızca yabancı dil dersinde Twitter deneyimi

Özet

Sosyal ağların pedagojik kullanımı üniversite çalışmalarına ve öğretmenler tarafından yürütülen projelere konu olmaktadır. Fransızca Yabancı Dil eğitimi ve öğretimi kapsamında, Twitter gibi sosyal ağlar öğrencinin gerçek bir iletişim içerisine girerek öğrenmesine fırsat sunar. Bu makalede, İstanbul'daki frankofon bir lise ile Twitter üzerinde yürütülen bir deneyimin pedagojik içeriği sunulmaktadır. Yürütülen etkinlikler tanımlanmakta ve analiz edilmektedir. Öğrencilerin dijital kültürü ve dijital kullanımları sorgulanmakta ve sosyal ağların, özellikle de Twitter kullanımının okul dışında Fransızca öğrenimine kattığı zenginlikler ölçülmektedir. Didaktik düşünce üç farklı yönüyle ele alınır. İlk olarak, sosyal ağların pedagojik kullanımı ile dil

eđitim ve öğretiminde eylemsel bir yaklaşım desteklenir. İkinci olarak, sosyal ağlar ile hem okul hem de öğretmen öğrenim zamanı üzerine sorgulanır. Üçüncü olarak da deneyim, öğrencinin hedef dille tamamen iç içe olmasını sağlamak amacıyla, formel öğrenme, non formel öğrenme ve informal öğrenme arasındaki bağlantıyı ortaya koyar. Öğretmenin görevi bu düşünceler göz önünde bulundurularak tanımlanır.

Anahtar kelimeler: dijital kültür, eylem araştırması, eylemsel yaklaşım, Fransızca yabancı dil, informal öğrenme, sosyal ağ

Informal learning and social networks: an experiment with Twitter in a French class as foreign language

Abstract

The educational use of the social network has been the subject of several university work and projects carried out by teachers. In teaching/learning of French as a Foreign Language, the social networks such as Twitter, give the learners the opportunity to be in situations of real communication. The following article shows the educational framework within which an experiment on Twitter was conducted with a class in a bilingual French school in Istanbul. It describes and analyzes the activities that were done. The students' digital usage and habits are questioned in order to measure the benefits that the use of the social network, and Twitter in particular, can have on the French language learning outside school. Three main lines of didactic and methodological reflections are developed. First of all, the educational use of social networks encourages the action-based approach of the teaching/learning of languages. Second, the social networks question both the teacher and the educational institution about the learning time. Thirdly, the experiment sheds light on the relation between formal learning, non-formal learning and informal learning in the case of a complete immersion of the learner in the target language. The role of the teacher can then be defined by these reflections.

Keywords: action-based approach, action research, digital culture, French as foreign language, informal learning, social network

*Twitter qui nous sert de tambour de brousse,
ou de machine à café dans le couloir.*

F. Bon, *Après le livre*

Introduction

La citation de F. Bon, mise en exergue de cet article, marque bien la nouveauté que les usages numériques ont introduite dans notre vie sociale. Celle-ci se trouve "externalisée", amplifiée et archivée sur Internet. Les réseaux sociaux y jouent de multiples fonctions, dont celles de lieu de rencontre et de caisse de résonance. Il appartient aux enseignants de s'en emparer dans une visée pédagogique. Le propos

de cet article est de présenter une expérimentation du réseau social Twitter en cours de Français Langue Etrangère, dans le cadre d'une continuité entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel. Les questionnements didactiques et pédagogiques, nés de cette expérience, sont nombreux et variés. Dans cet article, nous présentons tout d'abord le cadre dans lequel notre recherche-action a été réalisée, les objectifs et les activités menées. Dans un deuxième temps, nous décrivons et nous commentons la culture numérique de nos élèves, telle qu'elle transparait à travers cette expérimentation. Le troisième temps de notre réflexion est consacré aux principes à l'oeuvre dans l'utilisation des réseaux sociaux en FLE: une approche actionnelle, un temps de l'apprentissage différent, et une immersion dans la langue.

1. Recherche-action: mise en place et activités

1.1. Le cadre de la recherche-action

De nombreux travaux universitaires et scientifiques rappellent que les pratiques numériques sur les réseaux sociaux interrogent l'enseignant de FLE, d'une part, sur de nouvelles modalités d'apprentissage, d'autre part, sur la continuité entre l'apprentissage formel, dans le temps du cours, et l'apprentissage informel, hors temps de cours.

Nous avons volontairement placé cette expérimentation du côté du temps hors cours, à la fois pour des raisons pratiques et pour des motifs de recherche didactique précisés ci-dessous. Cependant, comme nous le verrons, le temps scolaire en a été, avec bénéfice, influencé.

L'expérimentation menée l'est avec des lycéens, en deuxième année d'apprentissage du français, dans un établissement bilingue francophone, le lycée Saint Benoît d'Istanbul, dans le cadre d'un cours de conversation, à raison de deux séances de 40 minutes, par semaine. Il n'était donc pas question matériellement d'utiliser Twitter durant ces deux cours consacrés à la production orale, mais d'envisager comment ce réseau social pouvait enrichir l'apprentissage formel, et développer un apprentissage non-formel ou informel.

Par ailleurs, cette expérimentation peut se définir comme une "recherche-action", dans le sens où nous avons souhaité développer une réflexion sur certaines de nos pratiques pédagogiques, par la mise en place d'un dispositif d'apprentissage innovant associant les élèves.

1.2. Le choix du réseau social Twitter

Une grande majorité de nos élèves n'avait qu'une connaissance vague de Twitter au début du projet. Aussi, nous faut-il expliciter le choix de ce réseau social.

Celui-ci procède d'un intérêt personnel pour ce média, d'une habileté à l'utiliser, d'une connaissance de ses usages et de ses potentialités pédagogiques. La réussite d'un projet pédagogique dépend du plaisir que nous avons à l'entreprendre. Il était donc naturel pour nous d'utiliser Twitter. Un usage régulier conduit à ce que nous en maîtrisons bien les fonctionnalités, et que nous pouvons en envisager l'intérêt pédagogique.

Ce choix correspond également à un contexte numérique favorable aux objectifs de notre recherche-action. En effet, les institutions culturelles, les établissements scolaires, la presse en ligne et les éditeurs de ressources pédagogiques possèdent aujourd'hui des comptes sur les principaux réseaux sociaux (Facebook, Instagram, Twitter), pour démultiplier leur communication. Citons par exemple l'Institut français d'Istanbul (@fkm_ist), le lycée Saint Benoît (@LiseSaintBenoit), la médiathèque du lycée (@MediathequeSB), TV5Monde (@ApprendreTV5), Géo ado (@GEOAado) et 1jour1actu (@1jour1actu), deux médias destinés aux jeunes. Ce sont autant de comptes à relayer auprès des élèves, à les inciter à les suivre, lire leur actualité ou parcourir leurs tweets.

1.3. Les objectifs et la mise en oeuvre du projet pédagogique

Le projet a été proposé en début d'année scolaire à nos élèves, qui, rappelons-le, en deuxième année au lycée, possèdent un niveau de français entre A2 et B1+. Comme toute activité, nous en avons exposé les objectifs en présentiel, que nous avons résumés en trois actions: communiquer, s'informer, partager. Cela couvre donc plusieurs activités langagières, telles qu'elles sont définies dans le chapitre 4 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*: production écrite, interaction écrite, compréhension écrite, compréhension orale. Cela correspond également aux usages premiers du réseau social.

Lors de la séance de présentation, les élèves, équipés de tablettes hybrides, ont pu ouvrir un compte sur le réseau social et le paramétrer. Il faut préciser que les élèves ont été encouragés à le faire. Il n'y avait aucune obligation, l'objectif étant d'expérimenter avec eux, et de créer les conditions d'un apprentissage informel. Sur 21 élèves, 3 possédaient déjà un compte Twitter, 16 en ont créé un ce jour-là ou dans les jours qui ont suivi, 2 n'en ont jamais créé un. Par la suite, les élèves n'ont utilisé leur compte Twitter qu'en dehors du cours de conversation.

Précisons que pour donner tout son sens à l'activité, nous avons demandé aux élèves d'utiliser l'interface de Twitter en français, pour se connecter et paramétrer leur compte. Dès le début, nous avons placé le projet du côté de l'apprentissage de la langue. Il s'agissait ici de faire émerger et acquérir du vocabulaire correspondant à un domaine précis ("réseau social", "s'abonner", "suivre", "paramètre"), voire des termes spécifiques à Twitter ("tweeter" pour "publier un message", "retweeter" pour "retransmettre un message", "tweet" pour "message", "follower" pour "personne qui suit votre compte").

Une fois leur compte créé, nous avons invité les élèves à s'abonner à notre propre compte Twitter, ouvert dans cette perspective (@profxxmartin).

1. 4. Les activités mises en place

Diverses activités pédagogiques peuvent être menées sur le réseau social Twitter. Nous en présentons, pour chaque activité langagière, au moins une.

1.4.1. Identité numérique et production écrite

Comme nous l'avons écrit, nous avons créé un compte Twitter enseignant, pour notre recherche-action. Nous en possédons un autre, consacré à la veille pédagogique, et à d'autres usages (@xavierfpmartin). Nous avons alors rappelé aux élèves que leur présence sur le web (par exemple sur les réseaux sociaux) concourait à la construction de leur identité numérique. F. Georges la décompose "en trois dimensions: l'identité déclarative, l'identité agissante, l'identité calculée". Nous avons donc sensibilisé les élèves aux traces que chaque internaute laisse de soi sur le web. Pour ne parler que d'une seule dimension, leur profil rédigé sur leur compte Twitter participe de "l'identité déclarative" de l'utilisateur d'Internet, Veiller à son identité numérique constitue un objectif d'apprentissage secondaire que nous souhaitons donner à notre projet. Ainsi les élèves pouvaient choisir de rendre privé leur compte, restreignant ainsi leur identité numérique, en utilisant le paramètre "confidentialité".

Rédiger un profil sur son compte Twitter a été l'une des premières actions que nous avons proposée aux élèves. Nous sommes ici dans le cadre d'un exercice de production écrite courte, de niveau A2 (se présenter), effectué dans le cadre d'une situation de communication réelle (se présenter sur un réseau social).

Certains élèves ont réagi pleinement à cette proposition (non obligatoire, nous le précisons à nouveau), en écrivant un profil de compte témoignant de leur

personnalité (présentation de leurs goûts et de leurs centres d'intérêt), et en remplaçant le célèbre "oeuf" mis par défaut sur le réseau social par un avatar personnalisé. Leur identité numérique "déclarative" sur Twitter se trouvait construite, et l'appropriation du réseau social en cours.

1.4.2. Production écrite et interaction écrite

D'autres productions écrites courtes peuvent être encouragées sur Twitter. Pour rappel, le principe singulier de ce réseau social est de poster des messages limités à 140 caractères. Ces productions sont plutôt de l'ordre de l'interaction écrite. Nous avons fait de Twitter une sorte de cahier de texte virtuel, où nous avons posté des tweets rappelant le sujet d'un cours, ou partageant l'image utilisée comme déclencheur d'une activité de cours. Les élèves ont pu alors interagir avec le tweet publié, et poster eux-mêmes un message, en utilisant la fonction de Twitter "Répondre à". Le réseau social, comme outil de communication, a aussi été valorisé dans des conversations privées. Il est en effet possible d'utiliser la messagerie instantanée de Twitter et d'envoyer des messages privés (appelés DM, pour Direct Message) à un compte, à condition que les deux personnes, ou les deux comptes, se soient mutuellement abonnés. Il est arrivé par exemple qu'une élève, absente à un cours, nous écrive en DM, pour demander le travail à faire pour le cours suivant. Nous sommes là dans une forme de situation de communication authentique, propre à l'approche actionnelle, sur laquelle nous reviendrons.

1.4.3. S'informer et partager: compréhension écrite et compréhension orale

Comme nous l'avons écrit, nos objectifs sont d'utiliser Twitter pour communiquer, s'informer et partager. Ce réseau social, qualifié d'outil de microblogage, permet en effet de partager de l'information en temps réel et d'y réagir. Le plus souvent, ce partage d'informations, était de notre initiative, et avait pour but d'éveiller la curiosité des élèves et de faire travailler leurs compétences de compréhension. C'est ainsi que nous avons pu retweeter des partages de ressources (articles, vidéos, images) de comptes institutionnels ou éditoriaux, comme @1jour1actu (partage de vidéos d'animation à visée pédagogique), @GEOado (les élèves, d'ailleurs, étaient abonnés à la version papier) @geekjuniorfr (informations sur le numérique pour un public jeune), @ApprendreTV5monde (ressources pour des apprenants en FLE), ou encore @LiseSaintBenoit (informations sur le lycée).

Nous observons ici le rôle de l'enseignant, qui n'est pas nouveau, mais qui, avec ce que certains auteurs nomment "l'infobésité", est déterminant: celui de guide, ou de filtre des informations et des ressources du web.

Suite à un sujet discuté en cours de conversation, le partage a pu être aussi le fait des élèves. Nous avons demandé, par exemple, à la fin d'un cours de partager sur Twitter un article sur la présence de l'eau sur Mars, une question débattue lors de la séance à propos de laquelle les connaissances et les opinions divergeaient. Un élève a ainsi partagé sur son compte un article sur le sujet, sur lequel nous avons pu revenir au début du cours suivant.

1.4.4. Publication de productions orales

Twitter permet de publier les productions aussi bien écrites qu'orales des élèves, et ainsi de valoriser les réalisations et les travaux des élèves. Twitter n'est plus ici utilisé en déclencheur de l'activité (parler d'un article sur la présence de l'eau sur Mars), ni en continueur de l'apprentissage (se remémorer deux expressions idiomatiques apprises pendant le cours, par exemple, et notées dans un tweet de l'enseignant). La publication sur le compte de l'enseignant finalise l'activité de production et peut motiver les élèves.

Cette publication est en particulier possible par l'usage d'un autre outil numérique, Padlet. Celui-ci est une application de type collaboratif, qui permet de créer et partager un mur virtuel, sur lequel il est possible de publier les réalisations écrites, audio ou vidéos des élèves. L'URL du mur peut être ensuite partagée sur Twitter. Par exemple, dans le cadre du cours de conversation, les élèves ont raconté et enregistré des histoires du célèbre Nasreddin Hodja. Les productions réalisées ont été collectées sur un mur Padlet et partagées via un tweet. Accessibles à tout moment par les élèves, elles ont fait l'objet d'écoute commune et de commentaires en cours, voire d'une rétroaction de l'enseignant.

1.5. Un aller-retour entre apprentissage informel et apprentissage formel

Nous entendons par "apprentissage formel" toute forme d'apprentissage limité dans le temps, dans le cadre d'un cours institutionnalisé ; par "apprentissage informel" un apprentissage qui n'est pas intentionnel chez l'apprenant, non limité dans sa durée, ni cadré ou dirigé par les consignes de l'enseignant ; par "apprentissage non-formel" un apprentissage intentionnel chez l'apprenant, non cadré explicitement par l'enseignant.

Or, les exemples d'activités présentées témoignent d'une continuité entre apprentissage formel et apprentissage non-formel ou informel. Les élèves ont mené et continuent de mener sur Twitter, à des degrés divers, des activités langagières, qu'elles soient de compréhension écrite, d'interaction écrite, ou de production écrite courte, et qui trouvent leur origine dans un apprentissage formel. Comme nous l'avons montré, le cours en présentiel a mené parfois à une activité d'apprentissage sur Twitter, et l'inverse a eu lieu aussi. La présence des élèves sur Twitter a pu conduire à des échanges dans le cadre du cours de conversation. Nous donnerons un exemple parmi d'autres, particulièrement évocateur à nos lecteurs utilisateurs de Twitter. En novembre 2015, dans un souci de concurrencer Facebook, Twitter a décidé de remplacer le bouton "étoile", qui permettait de classer un tweet dans ses "favoris" et de le notifier à l'éditeur du tweet, en bouton "coeur" qui permet de le classer dans ses tweets "aimés" et de le mentionner ainsi à l'éditeur. Cela a été, pour nos élèves, dès qu'ils sont entrés en classe lors de notre cours après ce changement, l'occasion d'une discussion, initiée par eux, et non par nous. Chacun a pu s'exprimer et justifier son opinion. Twitter et les réseaux sociaux sont entrés de façon informelle dans le cadre d'un cours formel.

2. Profils d'élèves: une culture numérique hétérogène

Nous avons pu constater chez les élèves, à maintes reprises (par exemple, lors du débat sur le changement des "favoris" en "coeurs"), une certaine culture numérique, qu'il convient à présent de décrire et de commenter.

2.1. Les pratiques numériques des élèves

Connaître les pratiques de nos élèves peut nous aider dans notre réflexion sur l'utilisation pédagogique des réseaux sociaux et du web 2.0 en général. Nous avons donc décidé, après cinq mois d'expérimentation, de réaliser une enquête auprès de nos élèves et de l'utiliser comme point de départ d'une discussion avec eux. Pour ce faire, nous avons utilisé l'outil Google Forms, qui permet de créer et partager un questionnaire en ligne, et d'obtenir instantanément les résultats sous forme de statistiques. Au début d'un cours, le questionnaire préparé a été partagé avec les élèves. Les vingt élèves présents ce jour-là y ont répondu et les données immédiatement utilisées comme support d'activité orale. L'objectif communicatif de la séance était d'apprendre à décrire et commenter des graphiques.

Le premier constat qui s'impose et confirme ce que nous supposions, c'est que la gamme des réseaux sociaux utilisés est large: il ne se limite pas à un seul. 16 élèves disent utiliser régulièrement le réseau social Snapchat (soit 80 % de l'ensemble des

élèves interrogés), 15 élèves Instagram et Whatsapp (75 %), 9 élèves Twitter (45 %) et 6 élèves Facebook (30 %).

Quels réseaux sociaux utilisez-vous régulièrement ?		
Réseaux sociaux	Nombre d'élèves	Pourcentage
Facebook	6	30 %
Instagram	16	75 %
Snapchat	15	80 %
Twitter	9	45 %
Whatsapp	15	75 %
Autres	7	35 %

Des commentaires des élèves, il ressort que Whatsapp est plébiscité pour des fonctionnalités que d'autres réseaux sociaux n'ont pas forcément selon eux. Il permet de créer des groupes de discussion privés. Un groupe Whatsapp de la classe existe d'ailleurs, et tous les élèves sans exception y sont abonnés. Le réseau social permet également à l'utilisateur de savoir simplement où sont ses contacts, de les informer où il est en temps réel (partage de sa position grâce à la géolocalisation), et de connaître à quelle heure le message envoyé est lu (confirmation de lecture). C'est un réseau social, d'après eux, "plus pratique", "plus personnel", "plus privé". Plusieurs élèves précisent également qu'il n'y a pas de publicité. L'usage de Snapchat semble plus de l'ordre du divertissement. Facebook fait figure de dinosaure: considéré comme un "site de rencontre", c'est un réseau social déjà "ancien", délaissé par cette génération qui ne veut pas y "rencontrer" la génération de ses parents. Quant à Twitter, ce dernier est perçu comme un "média d'information".

Sur les usages qu'ils en font, 19 élèves disent utiliser les réseaux sociaux pour communiquer, 13 élèves pour s'informer, et 13 élèves également pour partager. Nous voyons là en quoi l'apprentissage d'une langue peut tirer bénéfice de l'utilisation des réseaux sociaux.

Combien de temps passez-vous chaque jour sur les réseaux sociaux ?		
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Moins de 30 minutes	2	10 %
Moins d'une heure	3	15 %
Plus d'une heure	7	35 %
Plus de deux heures	8	40 %

Quand il leur est demandé combien de temps ils passent chaque jour sur les réseaux sociaux, 8 élèves répondent y passer plus de deux heures (40 %), 7 élèves plus d'une heure (35 %), aucun élève moins de 15 minutes. Là encore, nous pouvons mesurer comment ce temps pourrait être en partie consacré à un apprentissage non-formel et informel.

Combien de temps passez-vous chaque jour sur les réseaux sociaux ?		
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Moins de 30 minutes	2	10 %
Moins d'une heure	3	15 %
Plus d'une heure	7	35 %
Plus de deux heures	8	40

13 élèves répondent “plutôt oui” à la question “pensez-vous que les réseaux sociaux peuvent vous aider à progresser en français” (65 %), 2 élèves “plutôt non” (10 %) et 5 “je ne sais pas” (25 %).

Pensez-vous que les réseaux sociaux aident à progresser en français ?		
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Plutôt oui	13	65 %
Plutôt non	2	10 %
Je ne sais pas	5	25 %

Enfin, 10 élèves pensent que les réseaux sociaux peuvent les aider à progresser en expression écrite (50 %), 10 élèves en compréhension orale (50 %), 8 élèves en compréhension écrite (40 %) et 5 élèves en expression orale (25 %). Dans la discussion, les représentations des élèves qui émergent sont que les réseaux sociaux peuvent les aider pour “communiquer”, et pour “apprendre de nouveaux mots”.

Les réseaux sociaux peuvent vous aider à progresser:		
	Nombre d'élèves	Pourcentage
En expression écrite	10	50 %
En expression orale	5	25 %
En compréhension écrite	8	40 %
En compréhension orale	10	50 %

2.2. Des profils variés sur Twitter

Les échanges avec les élèves, et leur activité sur Twitter, durant toute l'expérimentation, permettent également de dégager quatre profils d'élèves, et de noter une hétérogénéité dans les usages numériques des élèves. Cette pluralité est également sensible dans les résultats de notre enquête. Il s'agit en réalité plus de tendances que de profils, car rien n'est figé dans les pratiques et la culture numérique des jeunes, comme sans doute des moins jeunes. Ces quatre tendances sont les suivantes: il y a les geeks, les convaincus, les suiveurs, et les sceptiques.

Les geeks se caractérisent par le fait qu'ils avaient déjà certains un compte Twitter avant le début de l'expérimentation, qu'ils sont présents sur plusieurs réseaux sociaux (jusqu'à cinq: Whatsapp, Snapchat, Instagram, Twitter et Facebook)

qu'ils réservent à des usages différents, et qu'ils sont actifs dans notre projet. Toujours prêts à discuter sur le numérique et les réseaux sociaux, ils n'en sont cependant pas forcément "accros". Ils ont une excellente maîtrise des outils et des applications numériques, ainsi que des réseaux sociaux. Les convaincus ont été réceptifs, curieux et actifs sur Twitter: ils réalisent l'intérêt qu'il y a pour eux dans le projet que nous avons développé et y adhèrent. Les suiveurs ne connaissaient pas Twitter et ils ont créé un compte parce que leur enseignant les y incitait. Ils ont "suivi" notre compte, mais ils n'ont guère été actifs. Ils participent parce que le groupe les y encourage. Les sceptiques, enfin, sont ceux qui ne se sont pas créés de compte Twitter, ce qui ne signifie pas qu'ils ont été silencieux dans les échanges en cours liés au projet. Cependant, celui-ci ne les a ni attirés, ni convaincus. Rien ne dit qu'à un autre moment de leur apprentissage, ils ne participent pas à un projet de ce type.

3. Trois axes de réflexion

Notre recherche-action nous amène à réfléchir sur trois axes guidant notre usage pédagogique d'un réseau social, comme Twitter, en cours de FLE.

3.1. Vers l'approche actionnelle

Au début des années 2000, le CECRL a fixé le cadre méthodologique de la pédagogie actionnelle dans l'enseignement-apprentissage des langues. Dans la deuxième partie de l'ouvrage, nous pouvons lire que la perspective actionnelle "considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux" et que les activités langagières "s'inscrivent [...] à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification." Autrement dit, la pédagogie actionnelle touche à l'usage social de la langue. L'utilisation des réseaux sociaux peut constituer un puissant levier pour utiliser la langue comme outil d'interaction et d'action sociales, et mettre en place une approche actionnelle dans l'apprentissage d'une langue. Il s'agit de conduire l'apprenant hors du cadre scolaire, et de le placer dans un contexte d'usage social de la langue, le plus près possible d'un usage réel. Comme C. Ollivier et L. Puren l'écrivent dans leur ouvrage *Le web 2.0 en classe de langue*, il faut "proposer des tâches dans lesquelles l'apprenant n'est plus seulement un apprenant, mais devient un "utilisateur" de la langue, [...] proposer des tâches qui ont un enjeu réel et dans lesquelles les aspects non langagiers retrouvent la place qu'ils ont dans la réalité." Nous avons présenté, dans notre deuxième partie, la tâche proposée à nos élèves de rédiger le profil de leur compte Twitter. Celle-ci s'inscrit pleinement dans une pédagogie actionnelle,

puisque'il s'agit de se présenter sur un réseau social pour s'y faire (re)connaître et engager des interactions de nature sociale. Le fait que certains élèves ont utilisé des émoticônes dans leur profil rédigé, sans que cela leur soit demandé, montre bien que l'aspect langagier de la tâche a été dépassé, et que la pratique sociale a accompagné la pratique langagière. Paramétrer son compte Twitter sur l'interface en français a été une autre tâche apparentée à la vie réelle demandée aux élèves. Partager sur Twitter une page de l'Internet francophone est un troisième exemple de tâche dans laquelle l'apprenant devient utilisateur de la langue dans une visée sociale.

3.2. Vers un autre temps de l'apprentissage

Dans leur ouvrage *Mille et une propositions pédagogiques*, A. De Peretti et F. Muller consacrent un chapitre important à la question du temps dans l'éducation: "pour l'enseignement de notre époque, il devient nécessaire d'utiliser des temps, des durées et des rythmes multiformes, des structures temporelles souples et mobiles ", écrivent-ils. Le temps de l'apprentissage évolue, et l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques nous pousse à interroger le quatuor "enseignement - apprentissage - espace - temps". En ce qui concerne la dimension spatiale, B. Devauchelle note qu'avec son "très fort développement" et "l'engouement des jeunes générations pour celui-ci", Internet "serait un lieu d'apprentissage buissonnier", en concurrence, d'une certaine manière, avec les "lieux de savoirs" traditionnels que sont l'école, la bibliothèque et le musée. L'apprenant, guidé ou non, sollicité ou non par un enseignant, trouve sur le web matière à apprentissage. Les cours et les ressources en ligne ne sont pas les seuls concernés par ce phénomène, mais également ce que l'on a nommé le web 2.0, dont le principe moteur est l'intelligence collective (sous la forme de contribution, de collaboration, d'interaction) et dont les réseaux sociaux constituent l'un des aspects.

Par ailleurs, interrogeant la "mutation numérique du livre", les propos suivants de l'écrivain et essayiste F. Bon peuvent s'appliquer au temps pédagogique: "Le numérique n'est pas du temps en plus: il est seulement la recomposition de notre temps social avec l'enjeu pour nous considérable d'une relation accrue de ce temps avec notre temps artistique ou professionnel, et une relation complexifiée, avec tous les dangers mais toutes les ouvertures que cela induit, de notre temps social et de notre temps privé." L'irruption du numérique dans notre vie induit un nouvel "emploi du temps" et des rapports sociaux entretenus ou créés différemment. Pour paraphraser F. Bon, le numérique entraîne une relation accrue de notre temps

social avec notre temps d'enseignement/apprentissage. Ce n'est pas du temps en plus à (re)trouver, mais une recomposition de ce temps. En d'autres termes, c'est vers une différenciation et une imbrication de différents temps, de différentes durées, d'apprentissage et d'enseignement, que nous conduit l'utilisation pédagogique d'Internet et des réseaux sociaux.

3.3. Vers une immersion dans la langue

Ce principe d'un temps d'apprentissage inscrit, voire imbriqué, dans un temps social numérique, nous invite à réfléchir à la question de l'apprentissage qui va et vient du formel à l'informel, comme nous l'avons exposé précédemment. Le concept d'apprenance, développé en particulier par P. Carré, éclaire également notre réflexion. Cet auteur le définit ainsi: "L'apprenance décrit un ensemble de dispositions, chez l'individu apprenant, affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite." Les occasions d'apprendre sont multiples et ne relèvent pas d'un seul lieu physique (l'école), d'un seul temps pédagogique (la séance de cours) et d'un seul groupe social (la classe d'élèves). Elles dépendent également de la volonté et de la motivation de l'apprenant, dans un cadre aussi bien formel qu'informel.

Nous avons pu observer que l'utilisation pédagogique d'un réseau social permet d'établir une passerelle entre apprentissage formel et apprentissage informel, en conduisant nos élèves à écrire en français, faire des recherches sur Internet, lire, comprendre et partager sur Twitter. F. Mangenot note également que c'est "la dimension plus structurée du web social qui nous semble la plus intéressante pour la pratique d'une langue étrangère, dans la mesure où elle procure une sorte d'immersion guidée au locuteur non natif." Pour nous enseignant, la perspective est de conduire nos élèves sur un web social francophone pour qu'ils y développent un apprentissage de plus en plus informel, en autonomie.

Conclusion: l'enseignant "amplificateur"

Engager ses élèves à apprendre par le biais des réseaux sociaux, et de Twitter en particulier, incite donc à mettre en œuvre une approche actionnelle, fondée sur des tâches les plus proches du réel ; à moduler et rythmer le temps de l'apprentissage ; et à mener les élèves vers une autonomie sur le web et un apprentissage informel. Notre rôle d'enseignant est essentiel. Comme nous l'avons écrit, durant notre expérimentation, nous avons guidé et accompagné les élèves sur le "web social".

Ce guidage nécessite des temps d'échange en classe, car l'enseignant doit stimuler régulièrement la curiosité et l'intérêt de ses élèves, et valoriser leur présence et leur activité sur Twitter. Publier sur son compte Twitter des productions écrites et orales de ses élèves permet également de relancer leur intérêt pour le média. L'enseignant joue aussi un rôle d'amplificateur, au sens où l'entend G. Siemens: en sélectionnant des ressources, et en s'en faisant le relais auprès de ses élèves, via son compte Twitter, l'enseignant accroît leur visibilité. Il attribue à ces ressources un label de qualité et il invite ses élèves à agir de même, c'est-à-dire trier et sélectionner une information ou une ressource pertinente pour la partager.

Bibliographie

- Bon, F. 2011. *Après le livre*. Paris: Seuil.
- Carré, P. 2005. *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.
- Catroux, M. 2002. "Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique". Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Vol. XXI N° 3. Mis en ligne le 16 mars 2014. URL: <http://apliut.revues.org/4276>. [consulté le 24 mars 2016].
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Delesalle, C., Marquié, G. 2015. "Pratiques numériques en éducation: l'exemple des usages de Twitter en milieu scolaire". Terminal [En ligne]. URL: <http://terminal.revues.org/1144>. [consulté le 24 mars 2016].
- De Peretti, A., Muller, F. 2008. *Mille et une propositions pédagogiques - Pour animer son cours et innover en classe*. Paris: ESF Editeur.
- Devauchelle, B. 2012. *Comment le numérique transforme les lieux de savoirs*. Limoges: Fypéditions.
- Georges, F. 2008. "L'identité numérique dans le Web 2.0". Le mensuel de l'Université, N°27, juin 2008. http://fannygeorges.free.fr/doc/georgesf_mensueluniversite.pdf. [consulté le 4 avril 2016].
- Mangenot, F. "Internet social et perspective actionnelle". *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues* in Recherches et applications - Le Français dans le monde, n° 54, juillet 2013, p. 41-51.
- Ollivier, C., Puren L. 2011. *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris: Editions Maison des Langues.



La classe inversée : le triangle pédagogique sens dessus dessous

Jean-Marie Le Jeune

Collège Croas ar Pennoc, Guilers, France

jean-marie.le-jeune@ac-rennes.fr

Reçu le 21.05.2016 / Évalué le 30.05.2016 / Accepté le 05.06.2016

Résumé

La classe inversée est une technique pédagogique simple et adaptable qui consiste à intervertir le paradigme de l'enseignement traditionnel défini comme : cours magistral en classe et exercices d'application à la maison. Très concrètement, il s'agit le plus souvent pour le professeur d'exporter la partie explicative de son cours sur une plateforme numérique sous forme de vidéo. Pour autant la capsule vidéo n'est que la partie émergée de l'iceberg car la classe inversée redéfinit radicalement les rôles et les statuts du triangle pédagogique : l'élève, le maître et le savoir. Est-ce une innovation ? Peu importe, sa principale originalité, et c'est là que réside sa nouveauté, est d'ouvrir la porte de l'enseignement aux pédagogies actives.

Mots-clés : classe inversée, pédagogies actives, coopération

Ters sınıf: Tersyüz edilmiş eğitim üçgeni

Özet

Ters sınıf, aslında, klasik eğitimin esas paradigması olan, dersin öğretmen tarafından anlatılması ve evde alıştırma yapılması sistemini tersine çevirmeye yönelik, uygulanabilir basit bir eğitim tekniğidir. Daha somut bir tanımla, öğretmenin çoğunlukla, dersin açıklama bölümünü, video şeklinde olan dijital platforma aktarmasıdır. Aslında kullanılan video, buzdüğünün sadece görünen tarafıdır. Ters sınıf aslında, eğitim üçgeninin taşları olan, öğrenci, öğretmen ve bilginin yer ve konumlarını değiştirilmesidir. Bu, bir buluş mudur? Pek de önemli değil, aslında tekniğin özgünlüğü, yeni olmasında ve aktif eğitimlere imkan sağlamasında yatıyor.

Anahtar kelimeler: Ters sınıf, aktif eğitim, işbirliği

Flipped classroom: didactic triangle meaning above below

Abstract

Flipped classroom is a simple and adaptable instructional strategy, it reverses the traditional learning environment which consists in delivering instructional content

through lectures in class and assigning consolidation and practising exercises as homework. Basically, most of the time, the teacher will export the explanatory part of his/her teaching as videos on a digital platform. However, the use of videos is no more than the tip of the iceberg. Flipping the classroom drastically re-defines the roles and axes of the pedagogical triangle: learner, teacher, knowledge. Should it be considered as an innovation? This matters little, as its unique feature lies in the fact that it means opening the door to active learning teaching.

Keywords : flipped classroom, active learning, cooperation

Introduction

C'est en tant que membre de l'association *Inversons la classe!* que j'ai eu l'honneur d'être invité au deuxième *Printemps du numérique* d'Istanbul, #numistanbul, les 26 et 27 février 2016, organisé par le lycée français Saint Benoît. On m'y offrait l'opportunité de présenter la classe inversée à un public essentiellement composé de professeurs turcs de F.L.E. L'axe que j'avais choisi était de tenter de convaincre, entre deux démonstrations d'applications ou de padlet qui ne manquaient pas de figurer au programme de ce congrès, que la classe inversée, avant d'être numérique, est une question pédagogique. En effet, la classe inversée souffre aujourd'hui d'un triple à priori négatif : elle serait tout numérique, elle serait du cours en ligne, donc une régression vers le cours magistral, voire pire, elle serait une perte de relations humaines où le professeur s'effacerait derrière la vidéo. Or j'entendais démontrer que non seulement ce n'est pas le cas, mais bien souvent c'est exactement le contraire. Et surtout je voulais montrer que la classe inversée est une porte d'entrée vers les pédagogies actives, car en inversant l'ordre magistral/exercices, elle renverse aussi la façon d'appréhender les trois sommets du triangle pédagogique : le professeur, l'élève et le savoir. Toutefois, pour la présentation de mon diaporama, j'avais choisi un déroulement plus « géographique » : en effet, prendre l'avion de Brest à Istanbul, traverser l'Europe d'Ouest en Est pour y porter une technique pédagogique originaire d'Amérique du Nord... c'est tout naturellement que mon intervention s'intitulait : *La classe inversée, un mouvement pédagogique international*. Même si là, je m'avançais un peu : qu'en penseraient les congressistes turcs ?

1. La classe inversée : définitions plurielles

1.1. La classe inversée : un concept simple aux implications multiples

Le principe de départ de la classe inversée est de demander aux élèves de prendre connaissance du cours à la maison afin de libérer le temps de la classe pour

davantage de pratique et d'activité. Si l'on peut inverser la classe avec un manuel scolaire, en demandant de lire la leçon seul en dehors de la classe et en faisant les exercices ensemble en classe, il faut reconnaître que le numérique a donné un nouvel essor à cette pratique en permettant d'extérioriser le cours magistral sur une plateforme d'échange, le plus souvent sous la forme d'un diaporama vidéo commenté en voix off ou d'une brève explication du professeur filmé, appelée « capsule vidéo ».

Le numérique n'est certes qu'un outil. Mais il est de ces outils qui portent en eux leur finalité : celle du numérique est de rendre le savoir accessible en tout lieu et à tout instant. Sa conséquence est donc de déplacer l'enjeu de la pédagogie de la préoccupation de la transmission du contenu à celle de la façon d'y accéder. La classe inversée offre cet avantage d'accompagner ce basculement de la relation au savoir en plaçant l'élève dans une situation où il doit y avoir recours.

Cependant l'outil numérique ne doit pas éclipser les implications pédagogiques permises par la technique de la classe inversée, qui sont protéiformes, et qui sont l'essentiel. Ni simple outil, ni pédagogie à part entière, le mot « technique » semble davantage convenir à la classe inversée. Toutefois, s'il paraît impropre de parler de « pédagogie inversée », son avantage est pourtant d'*offrir la possibilité de pratiquer les pédagogies actives à grande échelle, au coeur même de l'institution scolaire*², déclare Héloïse Dufour, présidente de l'association *Inversons la classe!* en discours d'ouverture du premier congrès de la classe inversée, CLIC2015, les 3 et 4 juillet 2015, au lycée Montaigne à Paris.

1.2. La typologie Lebrun/Lecoq

Appuyons-nous sur les travaux de Marcel Lebrun et Julie Lecoq pour tenter de comprendre comment la classe inversée offre une occasion de connecter l'enseignement aux pédagogies constructivistes. Dans *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit*, Marcel Lebrun et Julie Lecoq distinguent trois niveaux de classe inversée. Ils situent le principe expérimenté en 2007 par deux enseignants de chimie américains, Jonathan Bergmann et Aaron Sams, « *Lectures at Home and HomeWork in Class* », au premier niveau de leur typologie (Lebrun, Lecoq, 2015 : 14) :

Nous pourrions appeler ces classes des classes translattées : le cours théorique (en classe dans le schéma traditionnel ou en préalable de la classe dans le schéma des flipped classrooms) précède encore et toujours la partie consacrée aux exercices, aux applications, etc)» et de conclure que, si ce niveau 1 montre

qu'« un apprentissage, même informel, peut aussi se réaliser hors les murs des cathédrales des savoirs (le cours ex cathedra), il nous faut reconnaître que cet agencement continue à ressembler très fort au schème traditionnel : théories, concepts et modèles d'abord, exercices et applications ensuite ou encore apprendre, comprendre avant la classe pour recevoir des explications davantage personnalisées, pour appliquer, analyser une fois revenu en classe.

Ainsi définir la classe inversée comme une prise de connaissance du cours *avant* la classe, est déjà une orientation de la technique. Outre le fait que ce premier niveau semble trop rigide pratiqué seul, il peut même représenter une régression vers la méthode déductive, s'il tend à devenir du transmissif numérisé. Son avantage demeure cependant d'ouvrir la classe à l'activité et de redéfinir la présence du professeur et de l'élève.

Au niveau 2 de la typologie Lebrun-Lecoq, on trouve un fonctionnement plus dynamique où l'élève est plus actif et s'inscrit dans la construction du cours. Dans ce niveau 2 on demande à l'élève de réaliser à distance, par exemple : recherche documentaire, travaux sur le terrain, préparation d'une activité, afin d'effectuer en présence, par exemple : exposés, animation, débats, activités de modélisation.

Concernant le niveau 3, Marcel Lebrun et Julie Lecoq s'appuient sur le cycle de Kolb pour le définir ainsi (Lebrun, Lecoq, 2015 : 17) :

Un troisième niveau des classes inversées pourrait combiner les deux précédents en considérant les événements décrits précédemment sous la forme d'un cycle. Celui-ci dépasserait la linéarité déterministe du « avant la classe/pendant la classe » pour devenir une spirale faite de contextualisation (le sens des savoirs, les pratiques, les contextes), de décontextualisation (les invariants, les principes, les modèles, les théories) et de recontextualisation (les applications, les situations, le transfert) successives en alternant activités en présence et à distance, ou encore travail individuel et en groupe.

La notion de cycle inscrit l'expérience de la connaissance dans un mouvement continu et rend la définition de la classe inversée, elle aussi, mouvante, si bien qu'il convient de parler au pluriel des classes inversées. Etudions maintenant plus précisément quelques-uns des effets de l'inversion de la classe sur l'élève, le maître et le savoir, pour voir en quoi elle renverse le triangle pédagogique.

2. Le triangle pédagogique sens dessus dessous

2.1. L'élève acteur

Le premier effet de la technique de l'inversion cours/devoirs est d'ouvrir le temps et l'espace de la classe en le consacrant à d'avantage d'interactions, entre les élèves et le professeur -plus disponible-, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes -le plus souvent installés en îlots. Libérer le cours de l'omniprésence de la parole magistrale en l'extériorisant a pour effet de placer l'élève au coeur des dispositifs d'apprentissage ; l'élève en tant qu'individu, les élèves en tant que collectif.

La configuration de la classe en îlots permet de pratiquer une individualisation optimale car le professeur est appelé à l'aide par les élèves une fois que ceux-ci ont mobilisé entre eux les prérequis et qu'ils sont confrontés à un problème. Il est alors en mesure de proposer une réponse immédiate mais aussi adaptée, en prenant en compte le contexte d'émergence de la question et en interrogeant les problèmes méthodologiques. Le professeur n'est plus à la recherche de la bonne réponse dans la classe, mais de l'erreur. En effet la métacognition devient centrale : l'élève est invité à s'interroger sur sa façon d'apprendre, sur son profil cognitif et à en tenir compte pour élaborer ses stratégies personnelles d'apprentissage.

En outre, les QCM qui accompagnent la capsule vidéo permettent au professeur de constituer des groupes de besoin avec les élèves ayant obtenu des résultats insuffisants, afin de leur expliquer de manière personnalisée ce qu'il n'ont pas compris, en petit comité.

En faisant appel à la mutualisation et l'échange des connaissances, le travail en groupe permet de pratiquer dans la classe l'enseignement par les pairs. Il s'agit pour le professeur de s'appuyer sur les élèves les plus avancés en les chargeant d'aller dans les autres groupes expliquer la notion, corriger les exercices... Les « explicateurs » consolident leur savoir et mettent en jeu d'autres compétences, pour atteindre un degré d'expertise dans la maîtrise de la notion expliquée. En guise d'innovation, la classe inversée offre ainsi l'opportunité de renouer avec l'enseignement mutuel du XVIII^e siècle, qui fut écarté au profit de la méthode simultanée.

La classe inversée est un stratagème qui permet de pratiquer la différenciation : entre une prise en charge plus personnalisée des élèves en difficulté par le professeur et l'autonomie accordée à tous. Cette différenciation peut prendre la forme d'un projet collectif où chacun est appelé à jouer son rôle. Ces projets gagnent à être ouverts afin de susciter la créativité et la libre initiative, mais aussi de permettre aux groupes ayant fini leurs travaux en avance de l'investir en complète autonomie (blogue ou journal de classe, par exemple). La prise d'initiative individuelle et

les interactions du groupe peuvent mener, si le professeur ouvre cet espace, à une véritable autogestion où les élèves organisent leur travail selon leurs envies et leur rythme, voire élaborent la séquence elle-même. L'apport d'un projet collectif est de permettre à chacun de mettre en oeuvre ses aptitudes, de donner un sens aux apprentissages en créant une dynamique de classe. On comprend ici pourquoi beaucoup de professeurs ayant commencé par la technique de la classe inversée s'inspirent ensuite de la pédagogie Freinet pour ouvrir des espaces d'auto-organisation et de liberté d'expression.

2.2 Le professeur renversé

Le professeur qui tente l'expérience de la classe inversée verra son rôle et sa place considérablement redéfinis. La condition préalable à l'inversion est d'accepter de se livrer à un véritable lâcher prise en abandonnant le contrôle, en acceptant que tout ne soit pas prévu à l'avance, écrit sur le papier, en monopolisant beaucoup moins la parole, en s'abandonnant à l'intelligence collective. Dès lors le maître change de posture : et ceci à commencer par son positionnement physique. La devise de l'association *Inversons la classe !* n'est-elle pas « du face à face au côté à côté » ? Les relations professeur/élève gagnent en proximité et souvent l'ambiance de classe s'en trouve apaisée. Le rapport de force qui sous-tend le cours magistral s'efface : les énergies, au lieu de se confronter, s'additionnent. Reléguer l'explication de la notion en distanciel renforce les interactions en présentiel, et le maître adopte un autre statut, qu'il lui appartient de définir.

Comme un concepteur, le professeur élabore des plans de travail, situations complexes, projets coopératifs..., ce qui lui demande de la réflexion et de l'anticipation. Comme une ressource, le professeur est appelé par le groupe lorsque celui-ci est en difficulté. Comme un accompagnateur, le professeur de classe inversée invite à s'interroger sur la méthode de travail, et propose des outils de remédiation. Comme un coach sportif, le professeur s'appuie sur le collectif pour mettre en valeur l'initiative individuelle, et sur l'individu pour apporter ses compétences au groupe. Comme un guide, le professeur réoriente le cheminement ; en évaluant le niveau du groupe, il mesure jusqu'où il peut « l'emmener plus loin ». Comme un animateur, -du latin *anima*, l'âme- le professeur met une âme dans le scénario pédagogique, en s'inspirant des techniques d'Education populaire. Comme un pédagogue, le professeur expérimente des dispositifs qui font l'objet d'échange et de réflexion avec ses pairs.

Lâcher prise, faire confiance au collectif de la classe, ne se fait pas sans anxiété ni questionnement : le professeur doit accepter cette dimension de tâtonnement

expérimental pour lui-même comme il le fait pour ses élèves. Mais s'il risque de se retrouver isolé dans son établissement, voire en conflit avec les forces d'inertie -qu'il ne faut pas sous-estimer : collègues, parents, hiérarchie, voire les élèves eux-mêmes- le professeur qui part à la renverse peut trouver des ressources. En effet un vaste réseau de formation par les pairs s'est mis en place via les réseaux sociaux, via des blogues de témoignages et de retours d'expérience. Dans des échanges horizontaux, les professeurs renversés mutualisent leurs ressources et partagent leurs expériences sur des blogues qui foisonnent sur internet.

Cependant, basculer en classe inversée peut être aussi l'occasion pour le maître d'impliquer les élèves dans l'expérimentation elle-même, en leur expliquant la démarche, mais aussi en sollicitant ce même feed-back dont il peut désormais faire bénéficier les élèves, à la réciproque. Se rendre dans les groupes offre en effet l'occasion de récolter les avis des principaux intéressés. Le professeur y trouvera des ajustements à faire, et les élèves l'occasion d'éveiller leur esprit critique en analysant leur quotidien. Les espaces d'expression s'ouvrent, et assez naturellement, les élèves proposent des modes d'organisation, distribuent les tâches, choisissent les supports, élaborent les projets... Et s'ils veulent emmener le professeur en terre inconnue, en lui proposant, par exemple, l'emploi d'un outil numérique auquel il n'est pas formé, il pourra toujours s'inspirer de la posture de Jacotot en se laissant guider, comme un « Maître (numérique) ignorant » en enseignant, par exemple, à faire un blogue sans savoir en faire un. Encore un aspect innovant de la classe inversée, qui nous ramène aux débats du XVIII^e siècle sur l'enseignement universel (Rancière, 1987).

Une dernière précision encore à destination de celui ou de celle qui souhaiterait pratiquer la classe inversée : il faut être conscient qu'on n'entre pas dans une école, et qu'on n'y trouvera aucun dogme. La classe inversée n'est pas un modèle unique, mais une technique possible qui permet aux enseignants d'expérimenter, d'échanger et d'élaborer des pédagogies actives et variées.

2.3. Le savoir, la connaissance

Si l'enseignement magistral, qui a refoulé les pédagogies actives hors des murs de l'école -en les nommant « alternatives »- a pu longtemps justifier son organisation frontale et centrée sur le maître par le fait que lui seul détenait le savoir, l'une des conséquences du numérique est donc de le rendre obsolète. Une pratique souvent répandue dans l'enseignement est le cours dialogué : s'il est souvent vivant, que le maître y veille à faire circuler la parole et à faire la synthèse d'après les réponses récoltées, cet enseignement reste encore très focalisé sur le magister.

La classe inversée, elle, provoque un décentrement en faisant de l'objectif du cours la méthode, la curiosité, l'esprit critique. Ce sont la lecture sélective, le moyen d'accéder au savoir, la vérification des sources, qui importent autant que le contenu. Le travail sur les sources, le traitement des données, la lecture sélective, contribuent aussi à former l'élève dans le maniement d'internet, voire à l'armer contre ses dangers et ses dérives (Lebrun, Lecoq, 2015 : 37) :

Il ne s'agit pas tant (ou pas seulement) d'un mode d'emploi des outils, d'une carte des espaces numériques dont ils auront besoin, mais d'une boussole pour s'orienter sur la Toile.

Couplée à un outil comme le plan de travail, la classe inversée contribue à placer les élèves en situation d'autonomie. Les élèves vont à leur rythme dans l'avancement de cette feuille de route en pratiquant l'entraide. Documents, lecture, exercices à faire, synthèses... les contenus peuvent être multiples, mais le plan de travail n'est finalement que la programmation de la séquence distribuée aux élèves. Le plan de travail gagne à être ouvert, dans un souci de différenciation. On peut en imaginer à plusieurs degrés, plus ou moins guidés. Pour certains, on validera les compétences du socle commun ; pour d'autres, on orientera vers la consolidation ou l'approfondissement des notions, en fournissant une sitographie de capsules vidéo en ligne, ou une bibliographie de prolongement.

Associée à la pédagogie de projet, la classe inversée contribue à appréhender le savoir comme l'objet d'une recherche impulsée par une situation complexe, et dont la restitution est motivée par un projet commun. Son mode d'appropriation (prise de notes, carte mentale...) ainsi que le mode de restitution (écrit, blogue, vidéo, diaporama...) font l'objet d'un questionnement de la part de l'apprenant. Celui-ci est acteur de l'organisation de son travail et même parfois de l'élaboration de la séquence elle-même.

En effet, l'enseignement mutuel et la division des tâches permettent d'inverser la façon d'envisager le contenu du cours lui-même. En donnant un corpus de documents à l'état brut, on peut fixer comme objectif de « fabriquer » le cours, qui sera constitué de la mutualisation de toutes les recherches. On peut encore amplifier la mutualisation en mettant en ligne ces ressources produites par les élèves.

Cependant, le professeur reste l'expert de sa discipline en distribuant les notions selon les prérequis que le groupe aura déjà mobilisés. Ne faisant que répondre à une demande, il arrive en terrain conquis : les élèves, ayant besoin de lui, sont donc réceptifs. C'est à lui de les convaincre à approfondir. Il ne perd pas de vue le programme mais ne le considère plus comme un ensemble de notions à « faire »,

mais plutôt à « atteindre ». Il personnalise les conseils de lecture et invite chacun selon ses appétences et aptitudes à approfondir. Et bien sûr, il pratique aussi le cours magistral quand la situation s’y prête ! La classe inversée offre la possibilité de faire du programme sur mesure, (Lebrun, Lecoq, 2015) :

Pourquoi cette dissociation, inscrite depuis des siècles dans la philosophie, entre monde des idées (les savoirs) et la vie quotidienne (l’expérience et la pratique) ? (...) la notion de compétence contient la notion de savoirs.

En effet, la compétence et le savoir se mêlent indissociablement : coopérer pour apprendre, apprendre à coopérer. Les pédagogies actives mettent en mouvement l’élève, le maître mais aussi le savoir en déplaçant l’enjeu pédagogique de la transmission d’un héritage culturel à l’expérience commune de la connaissance.

3. Ma classe inversée

Je me permettrai ici de proposer un exemple concret de plan de travail faisant appel à la classe inversée. Il s’agit d’une étude de la nouvelle *Le Horla*, de Maupassant, pour un niveau de 4°. Je distribue ce document dès le début de la séquence en demandant aux élèves de commencer toujours par la lecture avant les exercices afin de garder une démarche inductive. Quand l’étude d’un texte est effectuée, c’est-à-dire que les quatre élèves de l’îlot jugent maîtriser les notions et avoir bien fini les activités d’une ligne du tableau, ils doivent indiquer la date dans la case correspondante. Cela signifie que je suis susceptible de les évaluer. J’insiste bien sur le fait que dans le groupe, tous doivent avoir la même réponse inscrite dans leur classeur, et que celle-ci doit résulter d’une négociation. C’est uniquement en cas de désaccord qu’ils doivent m’appeler. Certaines évaluations sont à la demande (je m’assois avec eux et corrige « en direct »), d’autres obligatoires, certaines en groupes, d’autres individuelles, certaines prévues, d’autres à mon gré. Voici les quatre éléments qui caractérisent une telle séquence.

3.1. Le plan de travail

Le plan de travail est le programme détaillé des activités à faire et des notions à maîtriser. Il est ici constitué des documents, exercices et bien sûr de la nouvelle à étudier. J’insiste pour que les textes soient lus avant les activités de la ligne correspondante, pour garder une démarche inductive. Ici, par exemple, la première page de Maupassant est l’occasion d’aborder la notion grammaticale d’expansions du nom et celle de texte descriptif.

Le tableau synoptique à remplir au fil de la lecture par les élèves inscrit la lecture dans une démarche constructiviste. En effet, outre le fait que cette prise de notes permet au professeur de vérifier la compréhension et l'avancement d'un seul coup d'oeil, le tableau synoptique a pour but de faire émerger la notion de genre fantastique. En effet, il est composé de quatre colonnes qui correspondent à la définition de fantastique : 1. Un cadre réel 2. Un élément surnaturel 3. La peur 4. L'hésitation entre l'explication rationnelle et l'explication surnaturelle. Le travail de synthèse d'analyse littéraire par l'entrée du genre qui est demandé en restitution, sous forme de quatre paragraphes construits, constituera le cours.

3.2. La capsule vidéo

Mes capsules vidéo sont diffusées sur la chaîne youtube, en accès public et sans utilisation commerciale. J'ai choisi de scénariser les cours et de leur donner une forme de sketch, le plus souvent humoristique. J'ai tourné ces vidéos grâce à l'aide bénévole d'un groupe d'élèves improvisé en équipe de tournage. L'objectif est bien sûr de rendre attractif le visionnage de ces cours en ligne. En général, cela plaît aux élèves, un peu moins, parfois, aux adultes...

Dans cette séquence, j'essaie dans ces vidéos à la technique brinquebalante et tournées entre deux cours, de proposer une lecture mise en scène et commentée de trois des passages du *Horla* proposés à l'étude.

3.3. Le QCM en ligne

Je joins un QCM d'une dizaine de questions à la capsule vidéo pour vérifier la compréhension. Je me sers de la possibilité offerte par le logiciel d'appel et de cahier de texte de mon établissement qui propose un onglet QCM. Si les élèves le remplissent en ligne, le résultat est immédiat, et je peux constituer un groupe de besoin selon les résultats du questionnaire.

3.4. Le projet coopératif

Je veille toujours à proposer un projet collectif et coopératif où les groupes se retrouvent en fin de séquence. Dans ce cas, il s'agissait d'organiser et de participer à un concours interclasses d'écriture et de lecture théâtralisée de nouvelles fantastiques. Parfois cela peut être un blogue, un journal, un projet le plus ouvert possible, pour permettre aux élèves les plus rapides de s'y investir en toute autonomie. Mais toujours, le mode d'organisation visé est une sorte de « classe ateliers ». Dans ces

conditions, les élèves qui n'ont pas vu la vidéo, pour quelque raison que ce soit, peuvent le faire sur mon ordinateur, avec un casque, et remplir leur QCM.

Je voudrais préciser toutefois que lors de ces séquences d'étude de texte littéraire, j'adopte toujours -avec plaisir !- des moments « frontaux », la plupart du temps en début de cours, pour des lectures collectives. Cette lecture expressive, voire théâtralisée, du texte par le professeur paraît en effet primordiale non seulement parce qu'elle en propose une interprétation vivante mais aussi parce qu'elle constitue une clé d'approfondissement de la compréhension par les élèves. Ou bien la lecture expressive d'un texte par les élèves constitue une activité à part entière. On ne peut pas déléguer ce rapport au plaisir artistique ni aux élèves, fussent-ils en groupe et eussent-ils compris le texte, ni à une capsule vidéo. Le professeur reste toujours en charge de transmettre l'oeuvre.

Conclusion : un mouvement pédagogique international ?

Depuis les premières vidéos de témoignage postées sur youtube en 2013 par la Canadienne Annick Arsenault Carter³, qui contribue ainsi à passer le relais à la francophonie, et les expérimentations isolées des premiers pionniers, le mouvement autour de la classe inversée s'est renforcé et s'accélère. En France, en 2014, Héloïse Dufour fonde l'association *Inversons la classe !* pour fédérer ces praticiens, diffuser la technique ainsi que mutualiser les ressources et les expériences. L'association a pris une dimension internationale lors de la CLISE2015, la semaine de la classe inversée où 12 pays ont proposé en simultané séminaires et classes ouvertes, déplaçant ainsi environ 2500 curieux. Le deuxième congrès de l'association, CLIC2016, qui se déroulera à Paris, à l'université Diderot, les 1, 2 et 3 juillet 2016, entend renforcer cette dimension internationale.

Les retours d'expérience montrent que la classe inversée prend des formes diverses et que chaque enseignant pratique « sa » classe inversée. Technique simple et adaptable, la classe inversée se diffuse grâce au réseautage et à la formation par les pairs. Mais si l'on peut aujourd'hui se permettre de parler de mouvement international concernant la classe inversée, il faut donc bien veiller à préciser que le lien en est la pédagogie active, et que l'on est encore aux prémices.

Et justement, les collègues turcs ? Beaucoup des participants au congrès se montrent intéressés sinon interpellés par la classe inversée. Dans leur réseau d'enseignement francophone, les collègues qui désirent tenter l'expérience soulèvent l'obstacle que le programme est très uniforme et contraignant, et qu'il faudrait par conséquent que tous les professeurs d'une même matière sur le même niveau tentent l'expérience. Mais l'idée d'impliquer davantage les élèves, d'utiliser

le numérique pour pratiquer d'avantage de pédagogie active semble attirer ces professeurs de FLE. La graine de la classe inversée germera-t-elle en Turquie ?

Bibliographie

Chabrun, C. 2015. *Entrer en pédagogie Freinet*. Paris : Libertalia.

Dufour, H. *La Classe inversée*, www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2014 [consulté le 23 mai 2016].

Kolb, D.A.1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. New Jersey : Prentice-Hall.

Lebrun, M, Lecoq, J. 2015. *Classes inversées, enseigner et apprendre à l'endroit ! Poitiers* : Canopé éditions.

Rancière, J. 1987. *Le Maître ignorant*. Paris : Fayard.

Notes

1. www.laclasseninversee.com [consulté le 23 mai 2016].

2. Le Jeune, J.M., « La classe inversée, une révolution dans l'Education ? » www.questionsde-classes.org, [consulté le 23 mai 2016].

3. Arsenault Carter, A., « Comment se vit la classe inversée » www.youtube.com/watch?v=M7YS9TM_aC4 [consulté le 22 mai 2016].

Synergies Turquie n° 9 / 2016



Annexes



Profils des auteurs



İlhami Sığırıcı est professeur titulaire de linguistique à l'Université Kırıkkale où il a fondé le département de traduction et d'interprétation. Il a été président des quatre congrès internationaux dont l'un concerne les problèmes terminologiques en traduction et en interprétation. Ses activités de recherches portent essentiellement sur la traduction, la linguistique et la sémiotique. Il a publié plus de 20 articles dans des revues scientifiques nationales et internationales et a fait plus de trente présentations dans des congrès, séminaires et ateliers. Il a publié six ouvrages dont les deux en matière des difficultés de traduction du français en turc. Il a été également consultant pour le ministère turc des Affaires européennes et pour le Centre de Recherches nationale de Turquie.

Halil Aytekin est diplômé de langue et littérature françaises de l'Université de Konya. Il a fait sa thèse de doctorat en lettres modernes à l'Université de Toulouse-le Mirail. Il est maître de conférences en didactique du FLE à la Faculté de Pédagogie de l'Université Ondokuz Mayıs de Samsun. Il fait des recherches sur la littérature comparée et la littérature d'enfance et de jeunesse.

Şeref Kara est professeur au département des langues étrangères à l'Université Uludağ à Bursa. Il a fait des études universitaires en Turquie et en France. Il fait des recherches sur la didactique du français langue étrangère, l'acquisition du langage chez l'enfant et la sémiotique.

Dilek Baştuğ est diplômée du département de didactique du FLE de la Faculté de Pédagogie de l'Université Ondokuz Mayıs en 2010. Elle a fait ses études de master à l'Université Jean Moulin à Lyon. Elle poursuit ses études doctorales au département de didactique du FLE à l'Université Uludağ à Bursa et elle travaille dans le même département comme assistante chargée de recherches.

Ayşe Eziler Kıran est entrée en 1968 au département de langue et de littérature françaises à l'Université Hacettepe. Elle a fait en 1977 sa thèse de doctorat de troisième cycle sur « L'Actualité artistique et littéraire dans la Correspondance de Marcel Proust » à l'Université de Poitiers. Elle a fini en 1984 une thèse sous la direction d'A.-J. Greimas et de J.-C. Coquet intitulée « L'Analyse du croire et du savoir dans Le Grand Meaulnes d'Alain-Fournier ». Elle est diplômée de l'École des

Hautes Etudes en Sciences Sociales à Paris en 1984. Elle a obtenu en 1987 le grade de Professeur des Universités.

Rıfat Günday est diplômé du département de didactique du FLE de l'Université de Marmara (Licence, Master et Doctorat en FLE). Il mène ses recherches sur la didactique des langues étrangères, la littérature française et comparée. Il est actuellement professeur de français à l'Université Ondokuz Mayıs.

Yasemin Tahtalı Çamlıoğlu est diplômée du département de la littérature française en Allemagne (Licence). Elle poursuit ses études de master en FLE à l'Université Ondokuz Mayıs depuis 2014. Elle fait des traductions du français et de l'anglais au turc.

Elif Divitçioğlu, titulaire d'un doctorat en Sciences du langage de l'Université Paris 5 - Sorbonne, enseigne la linguistique et la didactique depuis 2000 à la même Université. Sa thèse porte sur la description syntaxique du système verbal du turc. Ses domaines de recherche sont la linguistique générale (syntaxe, système verbal, turc, description linguistique, typologie, linguistique de corpus, acquisition de la syntaxe chez les enfants bilingues) et la didactique du français langue étrangère / didactique du turc langue étrangère (didactique générale, didactique de la grammaire, élaboration de matériel pédagogique, publics migrants, évaluation).

Fatma Kazanoğlu, titulaire d'un doctorat en linguistique, est maître de conférences adjointe dans le département de didactique du FLE à l'Université Uludağ à Bursa. Ses domaines de recherche sont l'argumentation, l'énonciation, l'analyse du discours. Elle travaille aussi sur la didactique du français langue étrangère.

Vera Hadzi-Pulja est née à Skopje en Macédoine. Elle a étudié la philosophie à l'Université de Strasbourg, puis passé un Master Erasmus Mundus à Louvain-la-Neuve (Belgique) et Prague (République Tchèque). Elle a ensuite enseigné l'anglais, le français et le macédonien langues étrangères dans deux écoles privées de Skopje. Elle enseigne la philosophie à l'Université Sts Cyrille et Méthode de Skopje, comme démonstratrice depuis 2014, puis assistante depuis 2015. Elle réalise un doctorat en co-tutelle à la Sorbonne.

Gaëtan Hulot a étudié la biologie et la philosophie à l'Université de Strasbourg, puis passé un Master Erasmus Mundus en philosophie à Louvain-la-Neuve (Belgique) et Prague (République Tchèque). Il a ensuite enseigné le FLE dans deux écoles privées de Skopje, avant de rejoindre l'Institut Français de Skopje, où il enseigne depuis 2014. Il a également donné des formations sur les nouvelles technologies pour un public d'enseignants.

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 français Saint Benoît à Istanbul en Turquie. Chargé de mission en TICE en qualité de membre du Comité Développement Recherche Numérique (CDRN), ses missions sont les suivantes: gérer et définir des actions de formations : Tables rondes, Printemps Numérique, formations en interne, centraliser, communiquer, diffuser et répertorier les activités, recherches, propositions et résultats relatifs à la pédagogie du numérique de chaque département avec la collaboration des référents numériques, développer et proposer de nouvelles pratiques numériques avec l'équipe éducative afin d'améliorer apprentissages et performances des élèves, dont la mise en place et le suivi de projets FLE-DNL et favoriser un usage responsable des réseaux et des services numériques.

Xavier Martin, professeur certifié de Lettres Classiques, est actuellement responsable pédagogique de français au lycée bilingue francophone Saint Benoît d'Istanbul. Il est également formateur de formateurs dans les domaines suivants: didactique du FLE, ingénierie pédagogique, interculturalité, certifications DELF / DALF. Ses champs de recherche, dans le cadre d'un Master 2 à l'Université de Nantes, incluent le bilinguisme, l'ingénierie de la formation, et l'intégration des TICE.

Né en 1973 à Brest, **Jean-Marie Le Jeune** est professeur de français au collège Croas ar Pennoc de Guilers. Il est auteur de deux ouvrages de jeunesse *Ali, chasseur de voyelles à Mayotte (7/11ans)*, et *Dylan et le pirate des mots (9/13 ans)*. Adeptes de la pédagogie de projet, il crée, avec sa collègue de musique Nadège Franjou, en 2008, le festival intercollège *Claque ton slam*, en partenariat avec la Carène, salle des musiques actuelles de Brest.

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 énoncés 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° 9/2016
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

ISNI : 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Turquie, n° 9/2016

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° 24XM2EA

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer à Istanbul en décembre 2016 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

Ce neuvième numéro de la revue *Synergies Turquie* regroupe des articles issus de domaines variés (linguistique, littérature, culture, didactique, traduction, nouvelles technologies) démontrant ainsi le dynamisme constant des recherches francophones en Turquie. Cette édition a également le plaisir d'ouvrir ses pages aux travaux présentés lors de la deuxième rencontre du "Printemps numérique" organisée par le lycée bilingue Saint Benoît d'Istanbul, avec le soutien du service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Turquie.