

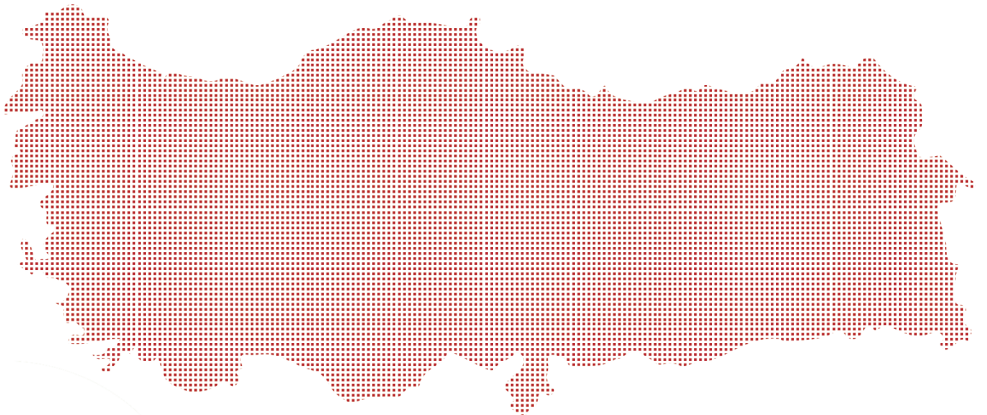
Numéro 11 / Année 2018

Synergies Turquie

Revue du GERFLINT

Diversité Langagière et Culturelle

Coordonné par Füsün Saraç
et Hüseyin Gümüş



Synergies Turquie

Numéro 11 / Année 2018

Diversité Langagière et Culturelle

**Coordonné par Füsün Saraç
et Hüseyin Gümüş**



REVUE DU GERFLINT
2018

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'Études 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. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

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

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Rédacteur en chef

Hüseyin Gümüş, Professeur émérite, Université de Marmara, Istanbul, Turquie
Président de l'Association des Professeurs de Français d'Istanbul, Turquie

Rédactrice en chef adjointe

Füsun Saraç, Maître de Conférences, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Secrétaire de rédaction

Yaprak Türkân Yücelin Taş, Maître de Conférences, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction en Turquie

Institut français de Turquie-Istanbul
Istiklal Caddesi

n° 4 / 34435 Taksim - Istanbul.

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

Contact de la Rédaction :

synergies.turquie@gmail.com

Comité scientifique

Ayşe Eziler Kiran (Université Hacettepe), Ece Korkut (Université Hacettepe), Fabrice Barthélémy (Université de Franche-Comté, France), Füsün Bilir Ataseven (Université Technique de Yıldız), Necmettin Kâmil Sevil (Université d'Istanbul), Nedret Öztokat Kılıçeri (Université d'Istanbul), Nur Nacar Logie (Université d'Istanbul), Sündüz Öztürk Kasar (Université Technique de Yıldız).

Comité de lecture

Abdüllatif Acarlıoğlu (Université Anadolu Eskişehir), Ali Tilbe (Université de Namık Kemal), Arsun Uras Yılmaz (Université d'Istanbul), Ayla Gökmen (Université d'Uludağ), Christine Purel (Institut Français d'Istanbul), Emine Bogenç Demirel (Université Technique de Yıldız), Gülnihal Gülmez (Université Anadolu Eskişehir), İlhami Sığırıcı (Université de Kirikkale), Gülhanım Ünsal (Université de Marmara), Mahacen Varlık (Université de Marmara), Mehmet Ali Akıncı (Université de Rouen), Mehmet Baştürk (Université de Balıkesir), Nurten Özçelik (Université de Gazi), Perihan Yalçın (Université de Gazi), Philippe Barbé (Université de Marmara), Rifat Günday (Université d'Öndokuz Mayıs), Selim Yılmaz (Université de Marmara), Tanju İnal (Université de Bilkent).

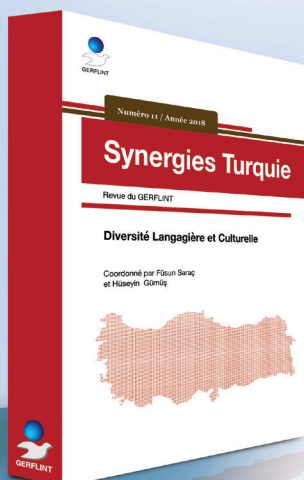
Patronages et partenariats

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

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

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Turquie n° 11 / 2018
<https://gerflint.fr/synergies-turquie>



Indexations et références

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

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
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Diversité Langagière et Culturelle

Coordonné par Füsun Saraç
et Hüseyin Gümüş

Sommaire

Virginie Villechange	7
Avant-Propos	
Füsun Saraç, Hüseyin Gümüş	9
Présentation	
Emine Bogenç Demirel, Zeynep Görgüler	13
Yeni Medya Okuryazarlığı Odağında Çeviri Eğitimine Yönelik Sosyal Medya Tabanlı Ders İçeriği Örneği	
Didem Alkan	29
L'hybridité en question dans <i>Ève de ses décombres</i> d'Ananda Devi	
Xavier Martin	39
Former à l'intégration du numérique en classe de français langue étrangère : pour une communauté de pratique	
İlhami Sığircı	53
Méthodes pour la correction des productions orales chez des apprenants turcs	
<i>Printemps Numérique</i>	
Guillaume Jeanmaire, Daeyoung Kim	69
Jumelage turco-coréen et ateliers d'écriture interculturels	
Marjorie Pégourié-Khellef	83
Extension du domaine professionnel des enseignants en section bilingue: l'approche plurilingue dans des écoles bilingues francophones en Egypte	
Neslihan Beyaz, Virgile Mangiavillano	103
Des effets de l'hybridation sur l'optimisation de l'apprentissage en contexte bilingue	

Annexes

Profils des contributeurs	119
Projet pour le n° 12, Année 2019	123
Consignes aux auteurs	125
Publications du GERFLINT	129



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Avant-propos

Virginie Villechange
 Attachée de coopération pour le français
 Ambassade de France en Turquie

Placé sous le signe de la diversité, le onzième numéro de *Synergies Turquie* propose un large éventail d'articles portant sur des sujets variés, qui représentent la pluralité des compétences de la communauté professionnelle éducative francophone en Turquie et sa capacité à mobiliser au-delà des frontières. Universitaires, mais aussi enseignants du secondaire, experts en ingénierie éducative, de nationalité turque, française ou même coréenne, s'engagent auprès de la revue *Synergies Turquie*, car elle contribue de manière décisive non seulement à nourrir et à faire progresser la réflexion didactique sur les apprentissages du français, mais aussi à fédérer les professionnels de l'enseignement francophone en Turquie.

C'est en effet un des enjeux majeurs de l'enseignement du français langue étrangère aujourd'hui dans le monde : rassembler, fédérer les enseignants au sein d'une communauté active, apte à la mutualisation et aux échanges, soucieuse d'actualiser et de perfectionner ses pratiques professionnelles. En Turquie, l'ambassade de France et l'Institut français soutiennent résolument toutes les initiatives allant en ce sens, notamment en renouvelant chaque année leur appui aux associations de professeurs de français d'Ankara, Istanbul et Izmir, qui animent de multiples actions de formation pédagogique et divers projets éducatifs à l'échelle locale et nationale.

Plus de six cents professionnels du monde éducatif francophone, ainsi que treize établissements partenaires, ont d'ores et déjà rejoint le réseau social international IFprofs ouvert fin 2017 en Turquie, qui est très rapidement entrée dans le top 10 des sites-pays IFprofs les plus visités. Cet engouement démontre bien l'intérêt des enseignants turcs pour un espace commun d'information, d'échanges et de ressources. Les groupes créés à l'occasion de rencontres pédagogiques récentes (tournée d'ateliers pédagogiques dans les départements universitaires de didactique de FLE, université d'été des professeurs de français à Didim), font ainsi la preuve de l'utilité, pour des enseignants exerçant dans différentes villes éloignées les unes des autres, de disposer de ce point de rencontre et de mutualisation numériques. Un lieu de partage qui permet également aux établissements de mieux

communiquer et d'ouvrir à une participation de plus en plus large leurs nombreuses actions éducatives et culturelles - festivals, concours, rencontres, séminaires, colloques etc.

De toute évidence, l'enseignement du français s'appuie en Turquie sur une communauté professionnelle dynamique, qui sait habilement s'adapter aux évolutions et aux nouveaux outils disponibles pour améliorer ses pratiques. Une communauté tournée vers l'avenir, qui accueille chaque année de nouvelles recrues, grâce à un important dispositif de formation initiale - 9 départements de didactique FLE et leurs classes préparatoires, 66 formateurs et plus de 1800 étudiants - dont le rôle est essentiel pour assurer le développement et la qualité de l'enseignement du français, et qui bénéficie à ce titre de toute l'attention et du soutien actif de l'ambassade de France et de l'Institut français de Turquie. Avec ce onzième numéro, la revue *Synergies Turquie* s'adresse aussi aux étudiants, futurs professionnels de l'enseignement, qui y trouveront tout à la fois une excellente matière à réflexion didactique et une belle représentation de la diversité professionnelle à l'œuvre dans la communauté éducative francophone, en Turquie et dans le monde.



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Présentation

Füsün Saraç

Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Hüseyin Gümüüş

Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Avec son nouveau numéro *Synergies Turquie* offre au lecteur un large éventail d'articles regroupés sous la thématique "Diversité linguistique et culturelle". Ce numéro voit le jour grâce aux contributions des chercheurs, des linguistes, des traductologues, et des didacticiens qui poursuivent leurs études en langue et culture françaises. Nous avons également l'honneur de vous présenter une partie consacrée à la quatrième édition du *Printemps Numérique International* qui s'est tenu les 23 et 24 février 2018 au lycée Saint Benoît à Istanbul, en partenariat avec l'Ambassade de France en Turquie, le Centre International d'Études Pédagogiques à Paris et le Ministère de l'Éducation Nationale français. Ils contribuent vivement au développement de l'enseignement du français avec des recherches basées sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).

Emine Bogenç Demirel et **Zeynep Görgüler** abordent les développements actuels dans les domaines des médias et des technologies de la communication à travers une application réalisée en classe à l'Université Technique de Yıldız. C'est par une approche socio-constructiviste que les auteurs visent à sensibiliser les futurs traducteurs à l'acquisition de compétences particulières aux mouvements de traduction collaborative organisés dans les réseaux de médias sociaux et aux diverses pratiques sur les statuts et les identités des traducteurs.

L'analyse littéraire est abordée par **Didem Alkan** qui évoque la poétique de l'hybridité, celle-ci étant une des caractéristiques principales de l'écriture d'Ananda Devi. Elle analyse dans le roman *Ève de ses décombres*, la volonté de l'écrivaine de brouiller les frontières à la fois linguistiques et culturelles.

Dans son article **Xavier Martin** s'interroge sur l'action de formation des professeurs dans le cadre d'un projet d'intégration du numérique dans un établissement bilingue francophone à Istanbul. Il fait référence à la transformation et à la motivation des pratiques d'enseignants pour construire de nouvelles compétences liées à l'intégration du numérique.

İlhami Sığircı se centre sur certains problèmes rencontrés à l'oral par les Turcs dans le but de poser des jalons pour la poursuite d'études futures. Comme il n'y a presque pas de travaux en Turquie en ce qui concerne la méthode verbo-tonale, il l'aborde de manière à ce qu'elle soit utilisée dans la correction phonétique des productions orales des apprenants turcs. Tout en mettant l'accent à la fois sur la philosophie et sur l'application de cette méthode, il prend en considération le système phonologique et prosodique des deux langues en vue de constater les fautes qui pourraient être commises par les apprenants turcs. Ensuite, il propose des solutions pour la correction des fautes dans le code oral et pour l'amélioration des performances orales des étudiants turcs en situation d'apprentissage du français langue étrangère.

Guillaume Jeanmaire et **Daeyoung Kim** présentent dans leur étude un projet d'écriture collaborative autour de contes populaires. C'est par l'intermédiaire de cette étude qu'ils visaient à mettre en relation des élèves de terminale du lycée Saint-Benoît d'Istanbul avec des étudiants de l'université Korea de Séoul et à les inviter à aborder, en français, leur patrimoine et celui du pays partenaire.

Marjorie Pégourié-Khellef propose une réflexion sur l'impact de l'approche plurilingue sur les compétences professionnelles d'un public d'enseignants de disciplines enseignées en français (discipline non linguistique - DNL ou discipline dite non linguistiques DdNL) et d'enseignants de français en section bilingue. Elle analyse les pratiques des enseignants à partir des gestes professionnels proposés par D. Bucheton et Y. Soulé.

Neslihan Beyaz et **Virgile Mangiavillano** rendent compte, dans leur travail, d'une enquête réalisée auprès des élèves à l'issue d'un projet numérique par lequel des expériences d'hybridation bénéficiant du support des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) ont été réalisées. Ils analysent certains effets de l'hybridation et en quoi celle-ci peut contribuer à l'optimisation de l'apprentissage en contexte bilingue.

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

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

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

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

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

Merci à tous et bonne lecture !



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Yeni Medya Okuryazarlığı Odağında Çeviri Eğitime Yönelik Sosyal Medya Tabanlı Ders İçeriği Örneği

Emine Bogenç Demirel

Université Technique de Yıldız, Istanbul, Turquie
emine.bodem@gmail.com

Zeynep Görgüler

Université Technique de Yıldız, Istanbul, Turquie
zeynepsuter@gmail.com

Reçu le 02-04-2018 / Évalué le 11-07-2018 / Accepté le 09-08-2018

Formation en traduction axée sur la littérature numérique: Exemple d'un cours sur les médias sociaux

Résumé

Les développements actuels dans les domaines des nouveaux médias et des technologies de communication redéfinissent les méthodes de production, de consommation, de communication et même le processus d'apprentissage. Les nouveaux médias sont aujourd'hui à la base de profondes mutations sociales. Les réseaux sociaux sont de nouveaux moyens de faire vivre les liens communautaires et aussi les outils efficaces qui font partie intégrante de l'éducation qui se sont soulevés autour des technologies web. Ce travail, qui vise à concevoir le plan d'un cours intitulé Réseaux de médias sociaux et pratiques de traduction (MTF 3372) au Département de Langues et Littératures Occidentales à l'Université technique de Yıldız, adopte une approche socio-constructiviste. Ce cours a pour objectif de sensibiliser les futurs traducteurs, dans une perspective interdisciplinaire, à acquérir des compétences particulières aux mouvements de traduction collaborative organisés dans les réseaux de médias sociaux et aux diverses pratiques sur les statuts et les identités des traducteurs. Cependant, il faut aussi développer une démarche de pratique réflexive chez les étudiants et les former à un usage responsable de la littérature numérique.

Mots-clés: processus de Bologne, médias sociaux, formation collaborative en traduction, littérature numérique réflexive

Özet

Günümüzde yeni medya ve iletişim teknolojileri alanındaki hızlı gelişmeler, insanların üretim, tüketim, iletişim pratiklerini ve hatta öğrenme süreçlerini bile yeniden yapılandırmaktadır. Özellikle web teknolojileri etrafında yükselen sosyal medya ağlarına dayalı ortamlar ve araçlar topluluk temelli ilişki kurma biçimlerini

güçlendirirken, eğitim ve öğretim süreçlerinde başvurulan en etkin araçların başında gelmektedir. Bu çalışma kapsamında, Yıldız Teknik Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Mütercim-Tercümanlık (Fransızca) Anabilim Dalı lisans programında, MTF 3372 kodlu *Sosyal Medya Ağları ve Çeviri Hareketleri* adlı ders içeriği sosyo-konstrüktivist kavrayış ışığında hazırlanmıştır. Tasarım önerisi sunulan ilgili ders içeriği çerçevesinde, geleceğin yeni nesil çevirmenlerine, sosyal medya ağlarında örgütlenen işbirlikçi çeviri hareketlerine ve çevirmen kimliklerine yönelik disiplinlerarası yaklaşımlar ışığında farkındalık kazandırılması hedeflenmektedir. Bununla birlikte, yeni medya okuryazarlığının dayandırıldığı eleştirel kavrayışa ilişkin ilgili bölümdeki öğrencilerin bilinç düzeylerinin geliştirilmesi de amaçlanmaktadır.

Anahtar sözcükler: Bologna süreci, sosyal medya ağları, işbirlikçi çeviri eğitimi, eleştirel yeni medya okuryazarlığı

Social media based course content example in the focus of translation training oriented new media literacy

Abstract

Current developments in the new media and communication technologies fields redesign people's methods of production, consumption, communication and even the process of learning. Community-based communication is strengthened by social media based mediums and means which are raised around web technologies. And also they are the most efficient tools that are utilized on the education processes. This research aims to design the curriculum of the course *Social Media Networks and Translation Practices* (MTF 3372) in the department of Western Languages and Literatures at Yıldız Technical University based on socio-constructivist approaches. The purpose of the course proposal is to educate new generation translators of future in an interdisciplinary perspective to acquire skills specific to collaborative translation movements organized in social media networks and to various practices on the status and identities of translators. Beside the purpose is to develop students' skills for awareness about the critical comprehension brought by the new media literacy.

Keywords: Bologna process, social media networks, collaborative translation training, critical media literacy

Giriş

Yeni medya ve iletişim teknolojilerinin hayatın her alanına nüfuz etmesiyle birlikte bireylerin ve kurumların iletişim kurmaya ve bilgiyi üretmeye/paylaşmaya/tüketmeye yönelik alışkanlıkları, pratikleri ve tercihleri farklı bir dönüşüm içerisine girmiştir. Ağ toplumu etrafında yükselen yeni değerler, hiç kuşkusuz eğitim alanında yeni yaklaşımların ve yöntemlerin yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Böylece, internet ağı etrafında yaşanan toplumsal dalgalanmalar, bilginin, üretim, dolaşım

ve tüketim süreçlerini yeniden biçimlendirmektedir. Bu bağlamda, eğitimin her aşamasında internet tabanlı ortamların ve araçların kullanımına yönelik eğilimin her geçen gün arttığı görülmektedir. Özellikle Avrupa düzeyinde ortak bir Yüksek Öğretim Alanı oluşturmayı amaçlayan *Bologna* süreci (1999) ile birlikte eğitim alanında köklü ve yapısal bir reform sürecine gidilmiştir. Türkiye'nin de parçası olduğu bu yeni oluşumla birlikte Yükseköğretim alanında yürütülen eğitim programları yeniden tasarlanmıştır. Uluslararası ekseninde Bologna ilkelerini benimseyen yükseköğretim kurumları, ortak eğitim programları geliştirmek üzere AKTS (İng. ECTS) olarak adlandırılan ortak kredi sisteminin uygulanmasıyla kültürlerarası ve diller arası etkileşim ortamları yaratılmış ve öğrencilerin/akademisyenlerin hareketliliği önemli bir konuma taşınmıştır. Ayrıca, Bologna kriterleri bağlamında yeniden yapılandırılan eğitim sisteminde *yetkinlik* özelliği üzerine vurgu yapılarak, bir öğrenme sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenenden kazanması beklenen bilgiler, beceriler, yetenekler ve tutumlar, *yeterlilik* kavramıyla karşılık bulmuştur.

Bu araştırma kapsamında, Yıldız Teknik Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Mütercim-Tercümanlık (Fransızca) Anabilim Dalı eğitim programı çerçevesinde MTF 3372 kodlu *Sosyal Medya Ağları ve Çeviri Hareketleri* adlı yeni bir ders içeriği sosyo-konstrüktivist (Kıraly, 2000: 34) yaklaşım çerçevesinde tasarlanmıştır. İnternet teknolojileri ile desteklenen gayriresmî çeviri eğitimi ortamlarında, ilgili bölüm öğrencilerinin, sosyal medya tabanlı platformlara yönelik kullanım becerilerini (Gambier, 2009: 5), yeni medya okuryazarlığı perspektifinden hareketle geliştirebilmeleri için yeni bir ders içeriğinin oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. İlgili ders içeriğinin tasarımında, Gabr tarafından oluşturulan altı aşamalı çeviri eğitimi programı tasarlama ve geliştirme modeli temel alınmaktadır (2001: 17). Bununla birlikte, araştırmada nitel durum çalışması ve mevcut belge incelemesi yöntemine başvurulmaktadır. Türkiye genelinde, üniversitelerin çeviri eğitimi veren programları incelediğinde, öğrencilere çeşitli çeviri belleklerine ve teknolojilerine yönelik kullanım becerileri kazandırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, mevcut çeviribilim ve/veya mütercim-tercümanlık bölümlerinin ders programlarında, sosyal medya ağlarının çeviri eğitimi amaçlı kullanımına yönelik bir derse rastlanmamıştır. Söz konusu bu çalışma, ulusal boyuttaki bu boşluğun giderilmesi açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte, dijital çeviri alanında gelişen yeni eğilimler ile ilgili ders içeriğinin ilişkilendirilmesi sonucunda, kuramsal çalışmalarla dijital saha çalışmaları arasında etkileşimli bir çeviri eğitimi alanının oluşturulması da gündeme taşınmaktadır. Yürütülmekte olan çeviri eğitimi yöntemlerine seçenek arama çabaları ile sosyal medya tabanlı çeviri eğitimi ortamlarının önemi de artmaktadır.

1. Kavramsal Çerçeve: Sosyal Medya Ağları ve İşbirlikçi Çeviri Eğitimi Yaklaşımı

Bologna ilkeleri kapsamında, uluslararası ve ulusal ekseninde, çeviri eğitimi veren yükseköğretim kurumları ders programlarını iyileştirme yönünde girişimlerde bulunmaktadır. Çeviri pratiğinin, kültürlerarası ve dillerarası diyalogu güçlendiren bir araç olarak önem kazandığı küresel dünya düzeninde, çeviri eğitimi alan öğrencilerin mesleki hayata yönelik teknoloji kullanımı tabanlı yeni bilgiler, beceriler ve yetkinlikler kazanması oldukça önemlidir. Bologna ilkelerinden hareketle, özellikle 2000'li yıllardan itibaren çeviri eğitimine yönelik kuramsal ve yöntemsel çalışmalarda toplumsal açılımlar önem kazanmıştır. Bu çerçevede, çeviri eğitiminde benimsediği *sosyo-konstrüktivist* bakış açısıyla öne çıkan Kiraly (2000), öğrenciyi sadece bilgiyi tüketen bir kimlikle sınıflandıran geleneksel yaklaşımları eleştirdiğini belirtmektedir. Çünkü küresel çeviri sektörünün ihtiyaçları doğrultusunda, öğrenciyi eğitim sürecinin merkezine oturtan yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, Kiraly'nin öğrenci odaklı yaklaşımından hareketle, çeviri eğitimine yönelik farklı kavramlar etrafında şekillenen kuramsal ve uygulamalı çalışmaları aşağıdaki gibi sınıflandırmak mümkündür:

- Görev odaklı yaklaşım (İng. task-based approach) (Hurtado Albir, 2007; Gonzalez- Davies, 2004) ;
- *Proje* merkezli yaklaşım (İng. professional approach to translator training) (Olvera-Lobo et al., 2005 ; Olvera-Lobo et al., 2007) ;
- *Yetilere* dayalı yaklaşım (İng. competence-based approach) (Gambier, 2009; Rico, 2010);
- *Sosyal medya* tabanlı yaklaşım (İng. social-media based approach) (Demirel ve Görgüler, 2017; Desjardins, 2011; Inose, 2012; O'Hagan, 2008; Olvera-Lobo ve Gutierrez-Artacho, 2014; Robinson ve Olvera-Lobo, 2011).

Özellikle 2000'li yıllardan itibaren ve Bologna ölçütleri göz önünde bulundurularak, Türkiye'de de çevirmen yetiştiren üniversitelerin çeviri eğitimi programlarında iyileştirme sürecine gidildiği gözlemlenmektedir. Aşağıda adı geçen üniversitelerin ilgili bölümlerinde gerek yazılı gerekse sözlü çeviri dersleri teknoloji temelli ortamlarla ve araçlarla desteklenmektedir:

- Çevirmenler için bilişim teknolojileri (Boğaziçi Üniversitesi - Çeviribilim Bölümü),
- Çeviride bilgi teknolojileri (İstanbul Üniversitesi - Çeviribilim Bölümü),
- Çeviri araçları (Hacettepe Üniversitesi Mütercim - Tercümanlık Bölümü),
- *Bilgisayar destekli teknik* çeviri (Yeditepe Üniversitesi - Çeviribilim Bölümü),
- Çeviride özel konular: Çeviride teknolojik uygulamalar (Marmara Üniversitesi Mütercim - Tercümanlık Bölümü),

- Çevirmenler için teknoloji (Bilkent Üniversitesi Mütercim - Tercümanlık Bölümü),
- *Bilgisayar destekli* çeviri çalışmaları (İzmir Ekonomi Üniversitesi Mütercim - Tercümanlık Bölümü)

Bu dersler, geleceğin çevirmenlerine dillerarası/kültürlerarası iletişim edimlerini geliştirmenin yanı sıra çevirmenlik mesleğine yönelik yeni medya ve iletişim teknolojilerini kullanma yetisi kazandırmayı da amaçlamaktadır.

Yeni medya ve iletişim teknolojileri denildiğinde, ağ toplumu bağlamında akla ilk gelen toplumsal iletişim kanalı, sosyal medya ortamlarıdır. Sosyal ağlar ya da başka bir deyişle, sosyal paylaşım siteleri, en genel tanımıyla insanların dijital bir platform içerisinde yer alarak, karşılıklı fikir ve görüş alışverişinde bulunabildikleri, resim, video, fotoğraf ve çoklu medya araçlarına başvurarak, çift taraflı iletişim olanaklarından yararlandıkları bir oluşumdur (Bulunmaz, 2013: 19). Bu çerçevede, *eleştirel* yeni medya okuryazarlığı *ile*, bireyin internette risk yaratabilecek çeşitli niteliksiz ve/veya sakıncalı içeriklere erişimi konusunda bir çeşit farkındalıkla donatılması, nitelikli bilgi kaynaklarına ulaşabilmesi, yeni medya ortamlarında etik ihlallerde bulunmaması ve etik ilkelere uygun davranabilmesi konusunda güçlendirilmesi için bir yöntem önerilmektedir (Binark ve Bayraktutan, 2013: 44).

Sosyal medya ağları, eğitim alanında yeni yöntemlerin oluşmasına öncülük etmektedir. Bu bağlamda, ortak *zevkleri*, *tutkuları* ve *hazları* (İng. passionate affinity-based learning) olan kullanıcıların etkileşime dayalı bir ortamda bir araya geldikleri *sosyal medya* ağlarının sunduğu *enformel* eğitim araçları gün geçtikçe artmaktadır (Edfeldt, Fjordevik ve Inose, 2012; Gee ve Hayes, 2011; Jenkins, 2006; Prensky, 2001). Prensky, söz konusu sosyal medya tabanlı enformel çevrimiçi eğitim yöntemlerinin kullanılmasına duyulan ihtiyacı günümüzün yeni kuşak öğrencileri ilişkilendirmektedir (2001: 4). Prensky'ye göre, yaşları 18 ile 25 arasında olan ve dijital yerliler (İng. digital native) olarak tanımlanan öğrencilerin alışkanlıkları, davranışları ve yaşam biçimleri, eğitim ve öğretim süreçlerinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır (2001: 5). Çünkü toplumun yeni bir kesimini oluşturan dijital yerliler, her türlü pratiklerini çevrimiçi ortamlar ve araçlarla gerçekleştirmektedir (Demirel ve Görgüler, 2015: 146-147). Bu bağlamda, sosyal medya etrafında biçimlenen ve enformel eğitim platformlarının başlıca uygulamalarından biri olan çevrimiçi fan toplulukları¹ (İng. online fan communities), öğrenciye popüler kültür ürünleri aracılığıyla etkili ve güdüleyici bir eğitim-öğretim ortamı yaratmaktadır (Jenkins, 2006: 3). Bu noktada, çeviri eğitiminde sosyo-konstrüktivist açılımı benimseyen işbirliğine dayalı kültürel üretim pratikleri önem kazanmaktadır. Bundan böyle, *amatör*, *gönüllü*, *fan*, *sosyal*, *kitle kaynaklı*, *kullanıcı türevli* ve *topluluk temelli* vb. kavramlarla nitelendirilen çeviri pratikleri etrafında yükselen işbirlikçi/katılımcı bir çeviri eğitimi alanından söz etmek mümkündür (Thelen, 2016: 258). Çevrimiçi fan

toplulukları tarafından yürütülen çeviri odaklı kültürel üretim pratikleri, manga (İng. scanlation), anime (İng. fansubbing), dijital oyun (İng. gamification), film/dizi (İng. fanfilm) ve roman (İng. fanfiction) gibi popüler kültür ürünlerine yoğunlaşmaktadır (Edfeldt, Fjordevik ve Inose, 2012: 105).

Çalışma kapsamında, özellikle yeni medya ortamlarının ve araçlarının yarattığı önemli yeniliklerden biri olan sosyal ağların çeviri eğitimi amaçlı kullanımına yönelik kuramsal görüşler önem taşımaktadır (O'Hagan, 2008; Desjardins, 2011; Robinson ve Olvera-Lobo, 2011; Inose, 2012; Olvera-Lobo ve Gutierrez-Artacho, 2014). Yukarıda da vurgulandığı gibi, parçası oldukları dijital çağın gereksinimleri doğrultusunda, çeviri eğitimi alan öğrencilere, sosyal medya tabanlı çeviri ortamlarına ve araçlarına yönelik farkındalık yaratabilmek oldukça büyük önem taşımaktadır. Zira öğrencilerin dijital çeviri piyasasına yönelik karşılaşılabilecek sorunlarla mücadele ve baş edebilmesi açısından sosyal medya uygulamalarının çeviri eğitimine eklenmesi kaçınılmazdır. Ayrıca, sosyal ağlar etrafında yapılan çeviri merkezli uygulamaların yarattığı rekabet ortamı karşısında, öğrencinin eğitim aşamasında kendi üreteceği sosyal medya tabanlı çeviri projelerini içeren *dijital portfolyo* çalışması oluşturması profesyonel hayatla eğitim süreci arasındaki boşluğun giderilmesini olumlu yönde etkilemektedir (Rico, 2016: 103). Bu uygulamayla birlikte, öğrencinin kendi performansına yönelik bir öz-değerlendirme geliştirmesi mümkün olabilecektir (Rico, 2010: 94). Bu bağlamda, çeviri eğitiminde benimsenen farklı bakış açılarının keşiştiği ortak değerleri Rico şu şekilde ifade etmektedir :

Öğrenci-merkezli, eğitmen ve öğrenci arasında çift yönlü bilgi akışı sağlayan, etkileşime dayalı, kültürlerarası diyalogu güçlendiren, ekip çalışmasına zemin hazırlayan, öğrenciyi özgür ve yaratıcı kılan, motive eden, çeviri sektörünün gereksinimlerini göz önünde bulunduran ve en önemlisi de öğrencinin yeni medya ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilmesini öngören bir çeviri eğitimi alanının tasarlanması gündeme getirilmektedir. (s. 92-93).

İlgili konuya yönelik alan yazın taraması aşamasında değerlendirilen uluslararası ve ulusal boyuttaki mevcut çeviri eğitimi programlarının biçim ve içerik yönünden Bologna ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandırıldığı gözlemlenmektedir.

2.Yöntemsel Dayanaklar: Katılımcı/Paylaşımçı Ders İçeriği Tasarlama Modeli

Ders içeriğine ilişkin tasarım sürecinde çeşitli yöntemsel dayanaklar temel alınmaktadır. Bu çerçevede, Yves Gambier² tarafından çeviri eğitimine yönelik oluşturulan *Profesyonel Çevirmenin Yetileri: Dillerarası ve Medyalararası İletişim Uzmanı* (2009: 4) adlı çalışma, araştırmanın yöntemsel yapıtaşını oluşturmaktadır (bkz. Şekil 1). Bu bağlamda, çevirmenin *teknoloji temelli yeni ortamlara ve araçlara* yönelik kullanım becerisiyle donatılması başlığı altında araştırmacının önemle altını çizdiği vurgu noktaları şunlardır:

Çevirmenden, yeni çoklu medya teknolojilerinin sunduğu çeviri ortamlarına ve araçlarına uyum sağlayabilmesi ve bu ortamlarda rahat hareket edebilmesi beklenmektedir. Çevirmenin, söz konusu olan yeni medya platformlarının sunduğu ortamlarda karşılaşacağı etik sorunlara karşı nasıl tavır alabileceği konusunda bilinçlendirilmesi kaçınılmazdır. (s. 5-6).

Gambier'nin de ifade ettiği gibi kültürlerarası ve çoklu medya iletişim ortamlarında, ilgili bölüm öğrencilerinin, çeviri tabanlı sosyal medya kullanım becerilerini geliştirme fırsatına erişmekle birlikte eleştirel yeni medya okuryazarlığı konusunda bilinçlendirilmeleri gerçeği, ilgili ders içeriğine duyulan gereksinimi bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle, Gabr (2001: 17) tarafından geliştirilen mevcut model geliştirme çalışmasından yola çıkarak, çözümleme, tasarım, geliştirme, uygulama, değerlendirme ve güncelleme basamakları ve alt aşamalar takip edilerek ilgili ders içeriğine yönelik bir tasarım önerisi sunulmaktadır (bkz. Şekil 1). Bunun yanı sıra, araştırmada nitel durum çalışması ve mevcut belge incelemesi yöntemi kullanılmaktadır. Ek olarak, ilgili bölümde 2013-2014 eğitim-öğretim bahar yarıyılında, çalışmanın birinci yazarı konumundaki Prof. Dr. Emine Bogenç Demirel'in koordinatörlüğünü üstlendiği *MTF 2072 Teknik Çeviri 2* adlı dersteki deneyimlerinden ve gözlemlerinden de yararlanılmaktadır.

Tablo 1: Öğrenim planı

Hafta	Konular
1	Giriş
2	Sosyal medya ağları ve yeni medya okuryazarlığı- 1
3	Sosyal medya ağları ve yeni medya okuryazarlığı- 2
4	Katılımcı/paylaşımçı çeviri hareketleri- 1
5	Katılımcı/paylaşımçı çeviri hareketleri- 2
6	Çeviri odaklı dijital topluluklar (1) : Dijital fan ağları
7	Çeviri odaklı dijital topluluklar (2) : Alternatif medya ağları
8	Vize
9	Çeviri odaklı dijital topluluklar (3) : Açık bilim ağları
10	Çeviri odaklı dijital topluluklar (4) : Sosyal sorumluluk ağları
11	Dijital çeviri uygulama çalışmalarının planlanması
12	Simülasyon örnek uygulama (1)
13	Simülasyon örnek uygulama (2)
14	Dijital çeviri portfolyo uygulamalarının değerlendirilmesi ve genel değerlendirme
15	Final

Söz konusu ders içeriğinin tasarımında, çeviri eğitime uygun olabileceği düşünülen bir öğretim tasarım modelinden yararlanılmaktadır. Böylece daha etkili ve verimli bir çeviri eğitimi ortamının geliştirilmesi hedeflenmektedir.

3. Uygulama: Sosyal Medya Ağları ve Çeviri Eğitimi Dersi İçerik Önerisi

Uygulama bölümüne gelindiğinde, çeviri eğitiminde, yeni medya ve iletişim teknolojileri merkezli açılımın önemini belirten Gambier'nin (2009: 4) kuramsal görüşleri ışığında ve Gabr'ın (2001: 17) geliştirdiği altı aşamalı program tasarlama yönteminden hareketle ilgili ders içeriğine ilişkin model önerisi sunulmaktadır.

Ön hazırlık aşaması (1. Aşama)

Önerilen ders içeriğinin tasarımına başlamadan önce mevcut durumun ve bu durumdan etkilenecek olan öğelerin etraflıca analiz edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, yukarıda şekil 2'de yer alan öğretim tasarım modelinde, ön hazırlık aşamasının iki adımda incelenebileceği belirtilmektedir: Sektör gereksinimlerinin analizi (i) ve bu koşullardan etkilenen öğrenci ihtiyaç/beklenti analizi (ii).

Ağ toplumu etrafında yükselen küresel çeviri sektörü gereksinim analizi (i)

Bu aşamada, değişen yeni değerler doğrultusunda, küresel düzlemde profesyonel çeviri sektörünün gelişen eğilimlere cevap vermesi beklenmektedir. Bundan böyle, bilgi çağının yükselen dinamikleri kapsamında, çeviri sektörünün küresel, çok merkezli, uzmanlaşmaya açık, dinamik, etkileşimden beslenen ve talepkâr bir ortamla karşı karşıya olduğu kabul edilmesi gereken bir gerçektir (Olvera-Lobo et al., 2005 : 134). Vurgulan bu kavramlar ışığında, ilgili ders içeriğinin küresel çeviri piyasasıyla ilişkilendirilmesi ve yükselen dijital çeviri ortamı gereksinimleriyle çeviri eğitimi arasındaki boşluğun giderilmesi olmazsa olmazdır. Bu bağlamda, sosyal medya merkezli çeviri uygulamalarının, mevcut çeviri eğitimi programına dâhil edilmesiyle birlikte ilgili bölüm öğrencilerinin dijital medya ve iletişim teknolojilerine yönelik okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri oldukça önemlidir.

Öğrenci ihtiyaç/beklenti analizi (ii)

Ön hazırlık aşamasının ikinci basamağı olan öğrencilerin ihtiyaçlarının/beklentilerinin tespit edildiği aşamada ise, ilgili bölüm öğrencileriyle gerçekleştirilen ve onların sosyal medya tabanlı uygulamalara yönelik kullanım alışkanlıklarını ortaya koyan anket çalışmasının³ sonuçları göz önünde bulundurulmaktadır (Demirel ve Görgüler, 2017). Bu çalışma kapsamında, çeviri pratiğine odaklanan sosyal medya kaynaklı ortamların ve araçların, çeviri eğitimi süreçlerine eklenmesine yönelik ilgili öğrencilerin görüşlerine ve beklentilerine yer verilmektedir. Anket çalışmasından elde edilen bulgular, denek grubunu oluşturan bölüm öğrencilerinin sosyal medyayı sıklıkla kullanmalarına karşın, çeviri uygulamalarına yönelik dijital farkındalıklarının az olduğunu göstermektedir (Demirel ve Görgüler, 2017:

313). Ancak, bir çeviri eğitimi alanı olarak sosyal medya bağlantılı uygulamalara başvurulmasına, öğrencilerin büyük çoğunluğu (%89) olumlu bir yaklaşım benimsemektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin olumlu düşünceleri, *motivasyonu ve verimliliği* arttıran, *yenilikçi, farklı, özgün, katılımcı, işbirlikçi, paylaşımcı, dillerarası* ve kültürlerarası diyalogu besleyen, *hızlı, anlık ve etkileşime açık iletişim ortamı* gibi öne çıkan temalar etrafında kavramsallaşmaktadır (Demirel ve Görgüler, 2017: 314). Anket çalışmasına katılan öğrencilerin bu yöndeki ortak beklentilerinin giderilmesi için bu çalışma kapsamında, ilgili ders içeriğinin tasarımına duyulan gereksinim bir kez daha önem kazanmaktadır.

İlgili ders içeriğine ilişkin model önerisinde yol gösteren bir diğer ölçüt ise çalışmanın birinci yazarı konumundaki öğretim üyesinin 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yürüttüğü *MTF 2072* kodlu *Teknik Çeviri 2* dersinde edindiği izlenimlerdir. Bu bağlamda, ilgili dersi alan öğrenciler farklı uzmanlık alanlarına yönelik Türkçeden Fransızcaya yaptıkları çeviri projelerini oluşturdukları blog sayfalarında arşivlemektedirler. Öğrencilerin, bloglar aracılığıyla geliştirdikleri dijital portfolyo ortamlarında dönem içindeki gelişim süreçleri izlenmektedir. Web tabanlı bir eğitim ortamı olarak işlev gören blog sayfaları, öğrencilere dijital çeviri sektörüyle etkileşimli bir alanda hareket kabiliyeti kazandırmaktadır. Bu çerçevede, Müge Uysal, Ayça Sayın ve Şule Özpek adlı öğrencilerin ilgili ders kapsamında hazırladıkları Çizgi roman çevirisi: Titeuf adlı ortak çeviri çalışmalarını öne çıkarmaktadır. İlgili çeviri çalışmasına yönelik Çizgi Roman Okurları Platformu adlı topluluk tarafından paylaşılan *yorum içeriği* şu şekildedir : “Bilgilerinizi gönderirseniz büyük bir keyifle tanıtımını yapmak isteriz. Hatta devamında röportaj ve inceleme yazısı da gerçekleştirebiliriz”. Görüldüğü üzere, adı geçen öğrenciler diğer öğrencilerle olduğu gibi dijital çeviri sektörünün önde gelen eyleycileriyle ürettikleri çeviri projelerini paylaşabilmektedirler. Yaratılan etkileşimli tartışma ortamında, gelen geri dönütler ışığında öğrenciler oluşturdukları çeviri çalışmalarını güncellemektedirler.

Öğrenim amaçlarının saptanması (2. Aşama)

Söz konusu dersin amacı, ilgili öğrencilere, sosyal medya ağlarında örgütlenen katılımcı/paylaşımcı/işbirlikçi çeviri hareketlerine ve çoklu çevirmen kimliklerine yönelik disiplinlerarası yaklaşımlar ışığında farkındalık kazandırmaktır. Bu bağlamda, öğrenciler, sosyal medya ağları ve çeviri hareketleri arasındaki ilişkiye yönelik bilinç geliştirmekle birlikte dijital topluluklarda yapılan katılımcı çeviri pratiklerini deneyimleme olanağı yakalamaktadır. Bununla birlikte, öğrenciler, eleştirel yeni medya okuryazarlığına ilişkin kavrayış geliştirmektedir. Bu çerçevede, medyalararası iletişim uzmanı olma yönünde yetiler geliştiren öğrenciler sosyal medya tabanlı çeviri pratikleri ve demokratikleşme/sivilleşme yönünde gelişen toplumsal hareketler arasındaki etkileşimi daha iyi kavramaktadır. Böylelikle, sosyal medyanın sunduğu çeşitli uygulamalar üzerinden öğrencilere, çeviri pratiğinin

kültürlerarası, *dillerarası* ve *medyalararası* niteliği aracılığıyla öteki kültürü/dili keşfetmeleri için kuramsal ve uygulamalı bir çeviri eğitimi alanı tasarlanmış olacaktır.

Öğrenim materyalleri, yöntemleri ve ortamı (Aşama 3-4)

Bu bölümde, ön hazırlık aşaması (sektör gereksinim ve öğrenci beklenti analizleri) ve öğrenim amaçları arasındaki köprüyü kuran öğrenim materyalleri ve yöntemleri seçilmektedir. İlgili ders kapsamında, yazılı (i) ve dijital (ii) olmak üzere iki farklı türdeki öğrenim materyallerine başvurulması uygun görülmektedir.

Yazılı ders materyalleri (i)

İlgili derste başvurulacak olan yazılı ders materyalleri, çeviri tabanlı sosyal medya ortamlarına ve eleştirel sosyal medya okuryazarlığına yönelik kuramsal görüşler ve uygulamalı örnekler içeren yapıtlardan ve makalelerden oluşmaktadır. Ancak, bu bilgilerin sürdürülebilir bir biçimde güncellenmesi kaçınılmazdır:

- Bilgili, C., Şener, G. 2013. *Sosyal Medya ve Ağ Toplumu 1: Kitle İletişimde Yaşanan Değişimler*. İstanbul: Grafik Tasarım Yayıncılık.
- Binark, M., Bayraktutan, G. 2013. *Aydın Karanlık Yüzü: Yeni Medya ve Etik*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Demirel E., Görgüler, Z. 2015. « Pratique réflexive sur la traduction collaborative en ligne en Turquie 100% User-made translation ». *Revue Parallèles*, no 27, s. 137-148.
- Demirel E., Kurmel D., Z. Görgüler 2017. « L'intraduisible à l'ère du web 2.0 au sein de la communication juridique et médicale ». *Journal of Translation Studies*, no 23, s. 1-22.
- Gambier, Y. 2007. « Réseaux de traducteurs/interprètes bénévoles ». *Meta*, no: 52, s. 658-672.
- Gambier, Y. 2016. « Rapid and Radical Changes in Translation and Translation Studies », *International Journal of Communication*, no 10, s. 887-906.

Dijital ders materyalleri (ii)

İlgili ders kapsamında yazılı ders materyalleriyle birlikte dizüstü bilgisayarlar, video, animasyon, görsel ve işitsel içerikler gibi çoklu medya ortamları, çeviri merkezli sosyal medya ağları (çevrimiçi fan toplulukları, gönüllü/amatör çeviri platformları, blog sayfaları, micro-bloglar, facebook, dijital oyun siteleri vb.), akıllı tahta ve video konferans sistemi, başvuru alanı diğer çevrimiçi eğitim materyallerini oluşturmaktadır.

Öğrenim yöntemleri

Öğrenim yöntemleri arasında enformel eğitim yaklaşımı, sosyal medya ağı tabanlı benzer çalışma ortamı yaratma ve bu yönde benzetim yöntemi kullanma, dijital

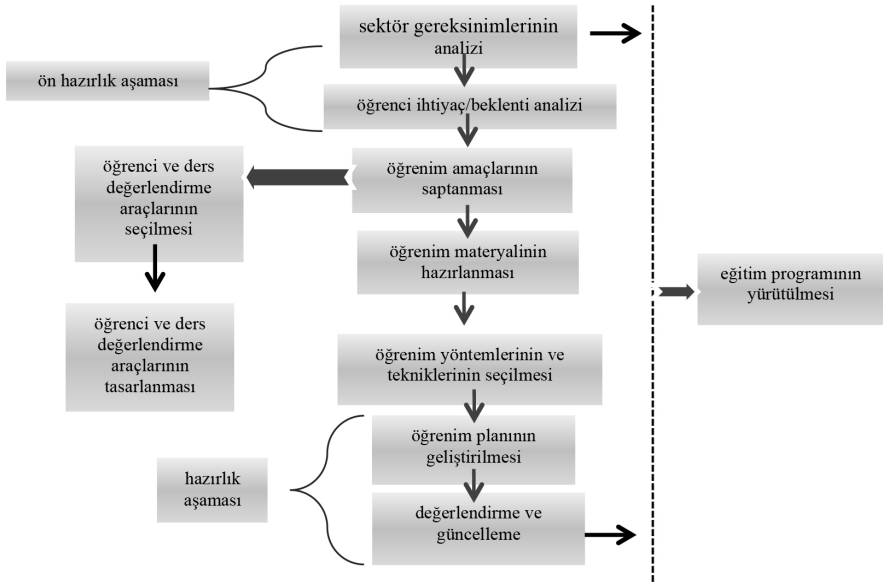
oyun temelli öğrenme, proje tabanlı ekip çalışmaları düzenleme ve dijital portfolyo tasarlama gibi başlıklar öne çıkmaktadır.

Öğrenim ortamı: *Frankofon Başarı Merkezi*

Bu dersin başarısı için amaca uygun bir ortamda yapılması kaçınılmazdır. Bu ortamı, Frankofon Üniversiteler Kurumu (Fr. Agence Universitaire de la Francophonie -AUF), Orta ve Doğu Avrupa Bürosu'nun (Fr. Europe centrale et orientale - BECO), Yıldız Teknik Üniversitesi bünyesinde *Fransızca Eylem Planı Projesi* kapsamında kurmuş olduğu *Frankofon Başarı Merkezi* (B-1012 nolu derslik) sağlamaktadır. Bu merkez, eğitim kalitesini (nitelik) yükseltmek, üniversitelerin Fransızca eğitim veren bölümlerinin tercih edilebilirliğini artırmak ve Fransız dili ve kültürüne yönelik yapılan yerel etkinlikleri görünür kılmak üzere Fransızca eğitim veren üniversitelerin eğitsel kaynaklarla ve teknik olanaklarla donatılmış olan fiziksel koşullarını iyileştirme konusunu gündeme getirmektedir. Böylece, dersin amacına uygun, sosyal medya ve simülasyon temelli eğitim yöntemlerine dayanan çeviri çalışmalarının yapılabileceği teknik/bilişim donanım sağlanmaktadır.

Öğrenim planının geliştirilmesi (Aşama 5)

İlgili üniversitenin uyguladığı Bologna ölçüt doğrultusunda, güz ve bahar dönemlerinin her biri on beş haftadan oluşmaktadır. Söz konusu derse yönelik öğrenim planının tasarım aşamasında, ders konuları on beş haftayı kapsayan ve tablo 1'de belirtilen zaman çizelgesine yerleştirilmektedir.



Şekil 1. Çeviri eğitimine yönelik program tasarlama ve geliştirme modeli (Gabr, 2001: 17)

Değerlendirme ve Güncelleme (6. Aşama)

Çalışma kapsamında, ilgili ders içeriğinin tasarım sürecinin son basamağı olan değerlendirme ve güncelleme aşaması oldukça önemlidir. Bu bağlamda, ders süresince öğrencilerin ekip halinde katılacakları proje temelli simülasyon çalışmalarının iki vize notu (%60) olarak değerlendirilmektedir. Dönem sonunda ise öğrencilerin bireysel olarak geliştirecekleri dijital portfolyo içerikleri final notu (%40) olarak son değerlendirme süreci üzerinde etkin olmaktadır. Bunun yanı sıra, dersin öğrenciler üzerindeki etkileri, verimliliği ve öğrencilere kazandırdığı bilgiler ve beceriler aşağıda yer alan tablo 2’de hazırlanan öz-değerlendirme formuyla ölçülebilmektedir. Böylece dersin belirlenen amaçlarıyla ve/veya hedefleriyle, öğrencilerin verecekleri yanıtlar arasındaki boşlukların giderilmesi için, ders içeriği gözden geçirilerek gerekli güncelleme işlemi yapılabilmektedir.

Tablo 2: Öz-değerlendirme formu

Konu	Hiç	Biraz	Orta	Çok
Çeviri odaklı farklı sosyal medya ortamlarını ve araçlarını etkin kullanma				
Sosyal medya ortamlarında, çeviri sürecine yönelik stratejiler belirleme, sorunları tanımlayabilme ve çözümler üretebilme				
Çeviri çalışmalarını içeren dijital bir portfolyo hazırlayabilme				
Kültürlerarası/dillerarası diyalog geliştirebilme				
Başkalarıyla birlikte verimli bir ekip çalışması yapabilme				
Kendi kendine öğretim sürecini yönlendirebilme (öz-yönlendirme)				
Öz-değerlendirme ve ekip değerlendirmesi yapabilme				
Etkileşim ve işbirliğine açık öğrenme alışkanlığı kazanabilme				
Sosyal medya tabanlı çeviri ortamlarında benimsenen etik ve ahlaki değerleri kavrama				
Nesnel, eleştirel ve yaratıcı bir bakış açısı benimseyebilme				
Sosyal medya ortamında kaynak araştırma tekniklerini geliştirebilme				
Çeviri merkezli sosyal medya uygulamalarını profesyonel hayata uygulayabilme				

3. Sonuç ve Tartışma

Çalışmada, ilgili ders içeriğine yönelik sosyo-konstrüktivist yaklaşımların kuram/pratik bağlamında geliştirilen tasarım önerisine yer verilmektedir.

Anlaşılaçağı üzere, *MTF 3372 Sosyal Medya Ağları ve Çeviri Hareketleri* adlı ders içeriğinin geliştirilme sürecinde, Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumları düzeyinde benimsenen *Bologna* kriterleri esas alınmaktadır. Bu bağlamda, ilgili bölümde, öğrenci-merkezli, dillerarası/ kültürlerarası etkileşime dayalı, yeni medya ve iletişim teknolojilerinden beslenen söz konusu çeviri dersine yönelik bir model önerisi sunulmaktadır. Geleceğin yeni nesil çevirmenlerinin, eğitimleri süresince birer iletişim uzmanı olarak dilsel ve kültürel becerilerle donatılmaları profesyonel çeviri sektörünün başlıca öncelikleridir. Bunların yanı sıra, ağ teknolojileri etrafında yükselen dijital çeviri sektörünün beklentileri doğrultusunda, ilgili bölüm öğrencileri oluşturulan ders kapsamında üretecekleri dijital portfolyo projeleriyle, çoklu medya ortamlarında yapılan farklı çeviri uygulamalarını ve araçlarını eleştirel yeni medya okuryazarlığına ilişkin kavrayış çerçevesinde deneyimleme fırsatı da elde etmektedirler.

Bu gereksinim, bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik yaşanan hızlı gelişmeler sonucunda kuşaklararasıda oluşan farklılaşmayla, hedef kitlenin konum değişikliğinden kaynaklanmaktadır. Artık toplumda *dijital yerliler* ve *dijital göçmenler* olarak adlandırılan iki farklı grup yer almaktadır. Çalışma kapsamında, ilgili ders içeriğinin tasarımı aşamasında, dijital yerlileri kapsayan yeni kuşak öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Hedef kitleyi oluşturan öğrenciler, doğar doğmaz teknolojiyle tanışan, günlük hayatlarının her alanında sosyal medya tabanlı ortamları sıklıkla kullanan bir kesimi oluşturmaktadır. Böylece yeni medya ve iletişim teknolojileriyle olan etkileşimler sadece gündelik pratiklerle sınırlı kalmayıp öğrenme özelliklerini de dönüştürmektedir. Kültürlerarası diyalog kapsamında tasarlanacak olan çeviri eğitimi ortamlarında, bu öğrencilerin özellikleri, gereksinimleri ve beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır. Küresel düzlemde Bologna süreciyle birlikte yaşanan eğitim reformu sonucunda benimsenen ilkeler çeviri eğitimi ortamlarını yeniden yapılandırmaktadır. Sosyal medya tabanlı çeviri eğitimi ortamları ve araçları yabancı olmadığı konumda öğrencilerin ilgilerini çekerek derse katılımlarını arttırmaktadır.

Bu nedenle, tasarlanan ilgili ders içerik modelinde, çeviri eğitimi alan öğrencinin eleştirel *yeni medya okuryazarlığına* yönelik kuramsal ve uygulamalı düzlemlerde güçlendirilmesi kaçınılmazdır. Dijital teknolojiler tarafından sağlanan geniş çaplı bilgi ortamında, her birey gibi öğrenci de sadece tüketici olarak değerlendirilmemelidir. Karşı karşıya kalınan tabloda, öğrenci içerik üretmekte/ oluşturmakta ve/veya eklemektedir. İlgili ders içeriği kapsamında, öğrencinin bir çeviri eğitimi alanı olarak deneyimleyeceği sosyal medya ortamlarına ilişkin farkındalığını ve bilinçli üretim/tüketim becerilerini geliştirmesi oldukça önemlidir. Yorum ve bilginin iç içe geçtiği ya da başka bir deyişle ham bilgiyle bilginin karıştığı

sosyal medya ortamlarında, öğrenci bilgiyi ayıklayıp, tahlil edip sentezleme yetisi kazanmalıdır. Dijital ortamdaki eksik, yanlış, yanıltıcı ve yanlış bilgilendirmenin önüne geçmek için doğru bilgiyi süzebilecek düşünme yetkinliğiyle donatılmalıdır. Bireysel pratiklerin önünü açan sosyal medya ortamlarında, öğrenci bilgiye eleştirel yaklaşan, düşünceleri akılcılık süzgecinden geçiren en önemlisi de sağduyunun sesini dinleyen bir yeni medya okuryazarı konumuna ulaştırılmalıdır.

Ders içeriklerinin hedef kitlenin özellikleri ve sosyal değişimleri/gelişimleri kapsamında yenilenmeleri ve piyasa koşullarıyla tekrar güncellenmeleri zorunludur. Öğrencilerle yapılacak anketlerle ortam ve gereksinimleri sürekli sorgulanmalı ve toplanan verilerle söz konusu ders(ler) yeniden canlandırılmalıdır. Ayrıca, diğer derslerle de ilişkisellik ve denetim mekanizmasının sürekliliği sağlanarak, öğrencilerin çoklu ortamlar ve çoklu kavramlar arasındaki hareket yetileri geliştirilmelidir. Böylece daha yaratıcı, motive, kendine güvenen, toplumsal sorumluluk duygusu yüksek, etik değerleri özümsemiş bir hedef kitleyle bir araya gelinir. Bu katılımcı, işbirlikçi eğitim ortamında, teknolojideki gelişmeler mutlaka izlenerek içselleştirilmeli ve ilgili tüm eyleyicileri kapsayıcı çözüm(ler) üretilmelidir. Çeviri eğitimi veren bölümlerin akademik kadrolarının da yeni medya ve iletişim ağları konusundaki gelişmelerle ilgili farkındalıklarının arttırılması ve yurtiçi/yurtdışı düzenli formasyonlardan faydalandırılmaları için yeniden yapılanmaya gidilmesi kaçınılmazdır.

Kaynakça

- Binark, M., Bayraktutan G. 2013. Aynın Karanlık Yüzü : *Yeni Medya ve Etik*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Bulunmaz, B. 2013. « Postmodern Dünyanın Gerçeküstü Mekânları: Sosyal Paylaşım Siteleri». *Kitle İletişimde Yaşanan Değişimler*, no 1, s. 13-37.
- Demirel, E., Görgüler, Z. 2015. « Pratique réflexive sur la traduction collaborative en ligne en Turquie 100% User-made translation ». *Revue Parallèles*, no 27, p. 137-148.
- Demirel, E., Görgüler, Z. 2017. « Yeni toplumsallıklar etrafında yükselen çeviri eğitimi. Çevrimiçi fan toplulukları ». *Frankofoni Fransız Dili ve Edebiyatı İnceleme ve Araştırmaları Ortak Kitabı*, no 30, s. 303-315.
- Desjardins, R. 2011. « Facebook me!: Arguing in favour of using social networking as a tool for translator training ». *Translation as social activity community translation 2.0*, p. 175-193.
- Edfeldt, C., Fjordevik, A., Inose, H. 2012. « Fan culture as an informal learning environment». *The meeting of Next Generation Learning Conference*, p. 105-112. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:549613/FULLTEXT01.pdf> [consulté le 05 mars 2018].
- Gabr, M. 2001. « Toward a model approach to translation curriculum development ». *Translation Journal*, no 5 (2), URL : <http://translationjournal.net/journal/16edu.htm> [consulté le 15 mars 2018].
- Gambier, Y. 2009. « Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication ». *European Master's in Translation-EMT*, p. 1-7. URL: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf [consulté le 15 mars 2018].

- Gee, J. P., Hayes, E. R. 2011. *Language and learning in a digital age*. New York: Routledge Publisher.
- Gonzalez-Davies, M. 2004. *Multiple voices in the the translation classroom*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Hurtado Albir, A. 2007. « Competence-based curriculum design for trainig translators ». *The Interpreter and Translator Trainer*, no. 1(2), p. 163-195.
URL: <https://www.stjerome.co.uk/tsa/abstract/425/#abstract> [consulté le 13 février 2018].
- Inose, H, 2012. « Scanlation - What fan translators of manga learn in the informal learning environment ». *The Proceedings Book of ISLC*, p. 73-82.
URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:549925/FULLTEXT01.pdf> [consulté le 13 février 2018].
- Jenkins, H. 2006. *Fans, bloggers and gammers*. New York: New York University Press.
- Kiraly, D. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- O'Hagan, M. 2008. « Fan translation networks; an accidental translator training environment? ». *Translator and interpreter training*, p. 158-183.
- Olvera-Lobo, M. et al. 2005. « Translator training and modern market demands ». *Perspectives: Studies in translatology*, no. 13(2), p. 132-142.
URL: https://www.academia.edu/716352/Translator_training_and_modern_market_demands [consulté le 10 mars 2018].
- Olvera-Lobo, M. et al. 2007. « A Professional Approach to Translator Training (PATT) ». *Meta: Journal des traducteurs*, no. 52 (3), p. 517-528.
URL: <http://id.erudit.org/iderudit/016736ar>. [consulté le 10 mars 2018].
- Olvera-Lobo, M., Gutierrez-Artacho, J. 2014. « Academic use of custom social networks in translation training ». *Perspectives: Studies in Translatology*, no. 22 (2), p. 282-289. doi : 10.1080/0907676X.2012.706310
- Prensky, M. 2001. « Digital natives, digital immigrants, part II: Do they think really differently ». *On the horizon*, no. 9(6), p. 1-9.
URL: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-DigitalNatives,DigitalImmigrants-Part2.pdf>. [consulté le 10 mars 2018].
- Rico, C. 2010. « Translator training in the European Higher Education Area. Curriculum design fort he Bologna Process. A case study ». *The interpreter and translator trainer*, no. 4 (1), p. 89-114. doi: 10.1080/1750399X.2010.10798798
- Robinson, B., Olvera-Lobo, M. 2011. « Facebook, Twister or Tuenti? A first look at the academic use of web 2.0 social network in translator training ». *Multiple voices in academic and professional discourse*, p. 1-13.
- Thelen, M. 2016. « Collaborative translation in translator training », *Konin Language Studies*, no. 4 (3), p. 253-269.
URL: <http://www.ksj.pwz.konin.edu.pl/wp-content/uploads/2017/02/KSJ-43-253-269.pdf> [consulté le 10 mars 2018].
- Elektronik kaynaklar**
- Bilkent Üniversitesi Mütercim - Tercümanlık Bölümü Ders İçerikleri:
<http://trin.bilkent.edu.tr/> [consulté le 05 janvier 2018].
- Boğaziçi Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Ders İçerikleri:
<http://www.transint.boun.edu.tr/> [consulté le 10 mars 2018].
- İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Ders İçerikleri:
<http://edebiyat.istanbul.edu.tr/ingilizceceveri> [consulté le 10 mars 2018].
- İzmir Ekonomi Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü Ders İçerikleri :
<http://dti.ieu.edu.tr/tr> [consulté le 10 mars 2018].
- Hacettepe Üniversitesi Mütercim - Tercümanlık Bölümü Ders İçerikleri:
http://www.mtb.hacettepe.edu.tr/index_en.php [consulté le 10 mars 2018].
- Marmara Üniversitesi Mütercim - Tercümanlık Bölümü Ders İçerikleri:
<http://imt.fef.marmara.edu.tr/lisans-programi/ders-icerikleri/> [consulté le 10 mars 2018].

Müge Uysal Blog Sayfası Çizgi Roman Çevirisi:

Titeuf (<http://mugeuysal.blogspot.com.tr/>) [consulté le 05 janvier 2018].

Yeditepe Üniversitesi Çeviribilim Bölümü Ders İçerikleri :

<http://www.yeditepe.edu.tr/bolumler/ceviribilim> [consulté le 10 mars 2018].

Yüksek Öğretim Kurulu Bologna Süreci :

<http://bologna.yok.gov.tr/> [consulté le 19 mars 2018].

Notes

1. İletişim bilimci Henry Jenkins tarafından kullanılan *online fan communities* kavramı Türkçeye çalışmanın yazarları tarafından çevrimiçi fan toplulukları olarak çevrilmiştir. Fan kavramı, fanatik sözcüğünün kısaltılmış halidir.

2. Araştırmacı, 2007 yılında Avrupa Birliği bünyesinde faaliyet göstermeye başlayan, çeviri eğitimi alanının öne çıkan uzmanları tarafından kurulan ve yüksek lisans düzeyinde çeviri eğitimi programlarını, Bologna sürecinin öngördüğü hedefler doğrultusunda yeniden yapılandıran EMT (European Master's in Translation) adlı kurumun üyesidir.

3. Çalışmanın araştırma evrenini, Yıldız Teknik Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Mütercim-Tercümanlık (Fransızca) Anablim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde ilgili bölümde, farklı seviyelerde teknik çeviri derslerini takip eden öğrenciler arasından rastlantısal yöntemle seçilen 46 öğrenciyi kapsamaktadır. Anket çalışması, 46 öğrenciye 20-30 Mayıs 2014 tarihleri arasında uygulanmıştır. Anketin uygulandığı öğrenciler, 18-24 yaş arasında olmakla birlikte cinsiyet bakımından karma bir grup oluşturmaktadır.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

L'hybridité en question dans *Ève de ses décombres* d'Ananda Devi

Didem Alkan

Université de Boston, États-Unis
alkand@bu.edu

Reçu le 02-04-2018 / Évalué le 11-06-2018 / Accepté le 31-08-2018

Résumé

Ce travail se propose d'élaborer la poétique de l'hybridité qui est une des caractéristiques principales de l'écriture d'Ananda Devi. Une attention particulière sera consacrée à son roman de fiction, *Ève de ses décombres*, dans le but d'analyser la volonté de l'écrivaine de brouiller les frontières à la fois linguistiques et culturelles.

Mots-clés : Ananda Devi, hybridité culturelle, mobilité, transnationalisme, nationalisme

Ananda Devi'nin *Ève de ses décombres* Adlı Eserinde Melezlik Olgusu

Özet

Bu çalışmanın amacı Ananda Devi'nin yazılarında önemli bir yer tutan melezlik söylemini incelemektir. Kurgusal romanı *Ève de ses décombres* üzerine yapılan bu çalışmada, yazarın dilsel ve kültürel sınırları ortadan kaldırma çabası üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ananda Devi, kültürel melezlik, hareketlilik, uluslararasılık, ulusalcılık

Hybridity in Ananda Devi's *Eve out of Her Ruins*

Abstract

The purpose of this study is to explore the poetics of hybridity, which is one of the principal characteristics of Ananda Devi's narration. The main focus will be her fictional book, *Eve Out of Her Ruins*, in order to analyze the tendency of the writer to blur linguistic and cultural boundaries.

Keywords: Ananda Devi, cultural hybridity, mobility, transnationalism, nationalism

Le mouvement colonial a laissé comme héritage un système de pouvoir hiérarchique basé sur des binarités. En même temps, les frontières redessinées par ce mouvement ont créé une telle mobilité dans le monde entier qui n'était plus compatible avec ce système binaire. Depuis des années, l'impact des mobilités culturelles et ses conséquences est devenu une question fondamentale pour des réflexions théoriques, également des travaux postcoloniaux. Pareillement, les écrivains postcoloniaux ont participé à une telle réflexion à leur manière. Ananda Devi, écrivaine mauricienne, est emblématique de ce courant, qui privilégie une poétique d'hybridité dans ses œuvres pour problématiser la structure binaire, réminiscence de l'esprit colonial. Cet article vise à élaborer la poétique d'hybridité utilisée dans *Ève de ses décombres* d'Ananda Devi, qui à travers cette poétique, brouille les frontières géographiques, identitaires et culturelles pour démontrer la réalité du quotidien de l'île Maurice. Ce faisant, l'espace narratif de Devi se présente comme un tiers-espace où les structures binaires de l'héritage colonial sont déconstruites, négociées, et réappropriées pour former un présent « sans frontières ».

Ananda Devi, l'écrivaine mauricienne, revisite fréquemment cette question de l'hybridité qui est omniprésente dans des formes diverses à l'île Maurice. Particulièrement, *Ève de ses décombres* (2006), se présente comme un univers où les échanges culturels, linguistiques et sociaux sont négociés dans une hybridité qui permet de se brouiller avec les frontières. Ce roman fictif est une tentative d'Ananda Devi de déstabiliser les conventions sociales et de brouiller les frontières géographiques. À travers cette poétique d'hybridité culturelle et linguistique, la narration bouleverse les ordres du pouvoir hiérarchiques et dichotomiques du colonisateur/colonisé ; l'homme/femme ; celui qui a du pouvoir et celui qui est faible. Dans le roman, l'espace joue un rôle essentiel et le traitement des lieux va en parallèle avec une série de transformations identitaires et sociales chez les protagonistes.

Pour mieux observer la notion de l'hybridité qui domine la voix narrative d'Ananda Devi, il faudrait d'abord analyser le fonctionnement de l'espace qui permet à l'écrivaine de décomposer la société. La fonction primordiale de l'espace c'est qu'elle se représente comme le *locus* de l'immobilité et de la transgression. Tout au long du roman, la narratrice privilégie la description des espaces qui font écho aux conditions paradoxales des personnages qui sont immobilisés, mais cherchent en même temps de partir. Dans le but d'attirer l'attention sur cette situation paradoxale qui crée une tension dans le cadre du thème narratif, la narratrice met l'accent sur la dichotomie spatiale. Le lecteur est mené à distinguer explicitement l'espace intérieur, qui permet aux protagonistes, en général, de se dissimuler dans le but de réaliser leur transgression ; et de celui de l'extérieur, qui, par son

caractère violent, devient un obstacle pour ces derniers. C'est-à-dire, en attirant l'attention sur la coexistence de deux espaces incompatibles vu de leur nature, l'écrivaine met en question la difficulté de maintenir une vie équilibrée dans une société décolonisée et structurée par des binarités. La notion de l'espace, dans ce sens, devient le symbolique de la vie quotidienne de la société mauricienne, qui en même temps cherche à restructurer les valeurs perdues ; mais qui rencontre des obstacles à la fois physiques et socioculturelles. Bien que Devi juxtapose ces deux espaces dans sa binarité dans la narration pour attirer l'attention sur le système de valeurs qui dirige la société mauricienne, elle tente en même temps de brouiller les dynamiques de ce système. Pour ce faire, Devi fait transgresser ces personnages : elle les situe d'abord dans des situations insurmontables, et se profite de cette impossibilité pour restructurer le cadre narratif, et donc la société. Ainsi, tout se déconstruit en dépit d'une reconstruction transgressive et l'espace fait partie de ce mouvement constant.

Sad, est l'un des personnages du roman qui suit ce parcours transgressif visé par la narratrice. Au début de la narration, Sad souffre d'une immobilité et la seule solution c'est de partir de l'île, qui est en effet impossible. La narratrice intervient à ce moment-là pour fait transgresser son personnage, et ce, à travers une fuite symbolique :

Plus personne ne me laissera entrer. Je suis sorti de tous les espaces permis, territoires usuels. [...] tenter de préserver le flux de la vie dans son corps. Je peux être la main mobile de l'homme, fermée, ouverte, fermée, ouverte pour ne pas se figer tout à fait (Devi, 2006 : 149).

La narratrice attire l'attention sur le rapport entre la transgression du personnage et l'importance de l'espace physique. Cette rupture avec « les espaces permis » permet à Sad de se situer en dehors du soi-disant « cadre normatif » imposé par la société et il se libère en subissant des transformations constantes. Le champ lexical qui est utilisé pour souligner ce cadre normatif est significatif en ce sens : « sortir des espaces permis », « les territoires usuels ». Le dépassement de ce cadre normatif dans son rapport avec le corps permet aussi à la narratrice de souligner le rapport entre l'individu et la société. En « préservant le flux de la vie dans son corps », le corps de Sad se présente comme le symbole d'une tentative pour restructurer la société qui est immobile. La juxtaposition des adjectifs utilisés pour la main, « fermée et ouverte » crée un rythme dans la narration et cela suggère en même temps la possibilité d'une mobilisation dans la société. Cette tentative de mobilisation est inévitable et cela est soulignée encore une fois par une référence à l'image corporelle : « pour ne pas se figer tout à fait ». Le fait que la description du corps soit en écho avec le traitement de l'espace dans la narration permet à la narratrice de mobiliser des systèmes de valeurs à travers l'espace et le corps.

De façon similaire, un autre personnage du roman transgresse ses limites à travers son corps. Ève, qui donne son nom au roman est un des quatre personnages dont les destins se coïncident dans l'île Maurice. Tout comme son ami Sad, Ève aussi est une des captives de la société qui ne permet pas les individus à dépasser ses limites. Bien que chaque personnage du roman représente un aspect problématique différent de la société, le problème primordial c'est similaire : l'impossibilité de la mobilisation et du dépassement du soi vu du système du pouvoir qui dirige la société. Ève est victimisée par la société à cause de son identité féminine. S'échapper de son féminité qui la rend victime dans la société patriarcale mène le personnage à transgresser ces limites à travers des métamorphoses symboliques. Ève, qui se prostitue pour maintenir sa vie, et probablement pour se manifester contre « ce cadre normatif » en transgressant le modèle de la femme *comme il faut*, termine par une transgression physique qui la rend « invisible » dans la société :

Je me regarde dans le miroir. Cette fois-ci, je réussis à sourire. J'ai vraiment une drôle de tête. Je suis métamorphosée. Je crois que je ressemble à ce que je voulais être : une lionne. [...] Dehors, même si je claudique, on ne me remarque pas davantage. Je suis devenue invisible, à peine humaine, l'incarnation d'une volonté qui, seule, parvient à me maintenir debout et à me mouvoir (Devi, 2006 : 132).

La présence du miroir pendant la métamorphose d'Ève est significative dans le sens que cela rapproche la voix de la narration à la fiction. Désormais, la réalité et la fiction sont entremêlées et c'est dans cette hybridité que le personnage arrive à trouver une évasion symbolique dans sa métamorphose : « Cette fois-ci, je réussis à sourire ». Le fait de sourire indique le soulagement du personnage qui, par cet acte fugitif, trouve la possibilité d'existence dans la société. Ce procédé d'antropomorphisme ajoute à la réalisation du soi, tout en démontrant la possibilité de trouver des alternatives pour restructurer la société. Le corps physique d'Ève, un entité hybride désormais, à mi-chemin entre l'homme et l'animal, permet au personnage de transgresser les limites vu de son identité féminine. La fugitivité de ce processus est soulignée par le verbe « croire » : « Je crois que je ressemble à ce que je voulais être ». Également, la narratrice brouille les frontières entre la réalité et la fiction ; le conscient et l'inconscient ; l'homme et l'animal, tout en donnant la possibilité de la transgression des valeurs dictées par la société. Ainsi, c'est dans cette hybridité qu'Ève se situe dans la société et trouve l'opportunité de maintenir une vie telle qu'elle désire : « Je suis devenue invisible, à peine humaine, l'incarnation d'une volonté qui, seule, parvient à me maintenir debout et à me mouvoir ». Désormais, l'espace extérieur de l'île n'est plus menaçant pour Ève, qui se rompt avec son identité féminine. Cette transformation physique et identitaire suivie par

un changement moral déstabilise aussi sa réception dans l'espace extérieur. Tout cela nous démontre les liens entre l'identité, l'espace et leur volatilité. Il n'y a rien qui soit stable et figé : tout est en mouvement constant et Ève est prête à « se mouvoir » librement dans cet espace qu'elle a créé pour elle-même.

Ainsi, le traitement des notions de l'espace, le corps et l'identité dans l'espace narratif de Devi permet de brouiller les frontières entre ces notions-ci, tout en offrant les nouvelles possibilités d'existences dans le cadre du roman. Également, l'espace narratif dépasse ses limites de la fiction et se présente comme le reflet de la société mauricienne qui a besoin d'être restructurée. L'appel de la narratrice pour repousser les limites du cadre normatif qui privilégie un système de binarités exclusifs est communiqué donc au lecteur par une voix hybride qui brouille les frontières rigides. Ainsi, le champ sémantique de l'hybridité ajoute au processus de restructuration des valeurs de la société contemporaine de l'île Maurice.

Le caractère hybride de l'espace narratif de Devi lui permet également à embrasser une ouverture transnationaliste optée pour déstabiliser les frontières géographiques, symptomatique de la réalité quotidienne de l'île Maurice aujourd'hui. Dans *Ève de ses décombres*, Devi, utilise des références géographiques qui lui permettent de souligner sa volonté d'ouverture vers le monde et de démontrer la perméabilité des frontières géographiques. Pour démontrer le fonctionnement de ce procédé dans le roman, il faudrait mieux de se référer à Ève qui décrit l'espace intérieur de son appartement familial en faisant référence aux nations multiples :

Elle fait de pitoyables efforts pour camoufler la laideur de l'appartement avec des images découpées dans des calendriers périmés ou dans des revues. Sur les murs de ciment fleurissent des photos du Fuji Yama avec une charmante Japonaise tout aussi fleurie devant, des collines suisses avec des vaches plus propres que la plupart des gens que je connais, une gravure de Napoléon se couronnant tout seul, une photo de la reine Elisabeth jeune tenant un enfant rose crevette dans les bras, et plusieurs de Johnny en cuir et en sueur, décor-tiqué devant son micro. Les fauteuils sont en plastique rouge, bleu, jaune et vert, aux couleurs du drapeau mauricien, avec un canapé en similicuir hérité de sa mère dans un coin (Devi, 2006 : 41).

La superposition des références géographiques, emblématique de l'écriture de Devi, lui permet aussi de souligner la présence d'un échange culturel entre les pays du monde : « des photos du Fuji Yama avec une charmante Japonaise », « des collines suisses », « une gravure de Napoléon », « une photo de la reine Elisabeth », « et plusieurs de Johnny en cuir ». Ces références utilisées par la narratrice soulignent ainsi le rapprochement entre les pays du monde tout en brouillant les

frontières géographiques. Ainsi, la chambre d'Ève se présente comme un espace de superimposition qui transgresse également les limites entre le passé et le présent. Cette tentative d'ouverture à une multiplicité des cultures et de la transgression des frontières géographiques enrichit l'écriture de Devi par cette voix narrative qui embrasse un certain transnationalisme. Ainsi, à travers ce mélange culturel et géographique qui met en lumière ce mirage global, l'écriture de Devi se transforme dans un tiers espace où les possibilités de coexistences sont négociées. En soulignant l'emblème primordial de la nation à travers « le drapeau mauricien », la narratrice privilégiée en même temps les valeurs nationales en tant que Mauricienne, et cela lui permet de situer l'île Maurice dans le cadre des pays du monde.

D'ailleurs, le transnationalisme est une conséquence incontournable du mouvement de la mondialisation aujourd'hui. Ce mouvement globale est représenté dans l'espace narratif à travers la circulation des marchandises, et ce, non pas uniquement pour critiquer le capitalisme qui règne le monde, mais aussi pour démontrer que l'ouverture des frontières est inévitable. Devi souligne cette circulation des marchandises ainsi par la voix d'un autre personnage du roman, Clélio, qui se manifeste contre l'échange globale :

Ma mère, quand elle a eu du travail ici, elle a cru que tout avait changé. Avec son premier salaire, elle m'a acheté des chaussures Nike, elle croyait que ça me ferait plaisir, elle n'avait jamais remarqué que j'en avais plein, des chaussures Nike [...] Ma mère me rapportait à présent des pulls ratés. Si je vois encore un pull Ralph Lauren avec une anche plus courte que l'autre, je le découpe en morceaux [...] (Devi, 2006 : 69).

Les marchandises américaines sont significatives pour ce qui est de la démarcation sociale. La volonté de la mère de Clélio de lui offrir des chaussures américaines et des pulls Ralph Lauren souligne le monopole américain dans le domaine de commerce et son impact dans l'île Maurice. La juxtaposition de la volonté de la mère qui souligne son désir de plaire son fils avec ces marchandises importées de l'Amérique et la réaction de Clélio qui voudrait « découper en morceaux le pull Ralph Lauren » peut s'expliquer par son rejet de ce système d'hierarchie qui structure le monde.

Ananda Devi, en créant cette zone grise où les frontières géographiques, culturelles et sociales sont brisées, propose une réflexion sur des questions essentielles pour les recherches littéraires et critiques postcoloniales aujourd'hui. C'est encore une fois à travers Clélio qu'elle s'exprime :

Mon père a dit qu'entre les géants américains et chinois, notre pays était une fourmi qu'on ne remarquerait même pas quand on marchait dessus. Tu y penses à deux fois, toi, avant d'écraser une fourmi ? demandait-il ? Ben pour eux, c'est pareil. C'est pas de l'injustice, c'est la logique économique (Devi, 2006 : 70).

Les rapports à la hiérarchie sont encore une fois critiqués par la voix de Clélio à travers la juxtaposition des « géants américains et chinois » et « les mauriciens » qui sont évoqués en tant que « fournis ». Le recours au discours rapporté pour souligner le point de vue des parents de Clélio sur ce système est significatif dans le sens que la nouvelle génération puisse avoir d'autres perspectives sur cette structure globale. Le décalage est encore renforcé par l'utilisation de « eux » pour les parents de Clélio qui permet également à la narratrice de souligner la distance de leurs perspectives. Tandis qu'il s'agit de « l'injustice » pour Clélio, pour ses parents c'est simplement « la logique économique ». Ainsi, la narratrice met en question ces deux perspectives pour négocier les réflexions contemporaines à travers une approche relativiste. Cet appel sobre de Devi qui mène le lecteur à une prise de conscience sans lui déstabiliser en donnant des jugements subjectifs ouvre le débat sur certaines questions importantes : Est-ce qu'il y a des cultures mineures et majeures qui sont dominantes aujourd'hui ?

Ananda Devi, dans *Ève de ses décombres* s'adresse à ces questions tout en valorisant également l'hybridité linguistique et culturelle. Dans le but d'accentuer cette absence de barrières entre les langues et les cultures, Devi problématise le rapport entre la culture dominante/dominée tout en laissant le jugement encore une fois à son lecteur. Sad, prenant Rimbaud pour modèle dans écriture, se réapproprie la production littéraire qui permet à la narratrice de proposer une piste de réflexion sur la hiérarchisation de la littérature française et francophone. *Ève*, au courant de la sympathie de Sad pour la littérature française s'affirme :

Tu as écrit 'homme souverain' dit-elle. Pour toi aussi, ils sont souverains. Tu n'oses pas leur tenir tête. Tu n'oseras jamais les dénoncer. Il te faut appartenir, à tout prix. Tu es un lâche et tu es un frimeur et tu es un menteur. C'est tellement triste (Devi, 2006 : 92).

La réaction d'*Ève* est significative à ce propos. L'idée de souveraineté est étroitement associée au système d'hiérarchie et également révélatrice des rapports entre le colonisateur/colonisé. Bien que la littérature française se présente comme celle qui appartient « aux souverains » aux yeux de Sad ; *Ève* refuse cette hiérarchie avec acharnement et accuse Sad : « Tu es un lâche et tu es un frimeur et tu es un menteur ». À travers ce dialogue la narratrice présente deux perspectives différentes sur cette question : celle d'*Ève* et de Sad. Ainsi, la voix polyphonique de l'écriture de Devi lui permet de mettre en scène deux perspectives différentes sur la réappropriation dans le domaine littéraire. La question qu'on se pose objectivement à travers cette conversation est toujours pertinente aujourd'hui : Est-ce qu'il existe une hiérarchie entre la littérature française soi disant « dominante » et la littérature francophone ? Est-ce qu'il y a un modèle de perfection à ce propos ?

Par cette narration polyphonique, Devi, en s'effaçant en tant que narratrice trouve l'occasion de conduire son lecteur à se réfléchir sur ces questions d'une manière objective.

La juxtaposition de la littérature française et francophone est en parallèle avec le traitement de l'hybridité langagière dans la narration. Bien que la plupart de la narration soit en français moderne, la narration s'interrompt par l'intervention des phrases en anglais et en créole. Cette hybridité langagière ne donne pas uniquement un rythme à la narration, mais souligne aussi l'existence d'un échange culturel. Dans un des passages où la narratrice décrit l'espace chaotique du bar où les jeunes du quartier se réunissent, la narration est entrecoupée des paroles d'une chanson populaire américaine : « *Baby won't you give it to me, give it to me, you know I want it* » (Devi, 2006 : 34). Similairement, la narratrice utilise certaines phrases en créole sans nécessairement donner des traductions : « *Ki to pe atann ? Personn. Ki lavi finn donna twa Nayen. Komye dimunn inn fer twa promess ? Zot tu. Komye dimunn inn gard zot parol ? Okenn...* » (Devi, 2006 : 71). Ainsi, Devi revalorise l'hybridité langagière et se réfléchit à cet égard à travers une perspective relativiste. Il en va de même pour Sad, dans sa réflexion sur l'écriture et la langue : « Si je les utilise, dis-je, ce sont les miens. Je les réquisitionne. Les mots n'appartiennent à personne » (Devi, 2006 : 107). Encore une fois, le lecteur est amené à se méditer sur la question de la réappropriation mais cette fois-ci plus précisément sur la relativité des cultures et des langues en soulignant la notion de mobilité.

Les traces du système colonial sont toujours omniprésentes dans les pays décolonisés aujourd'hui. Les œuvres littéraires, les miroirs de la société, mettent également en question les problèmes de la vie quotidienne dans leur rapport avec le passé. Le désir d'évasion, l'impossibilité de quitter le pays natal où on devient étranger, l'hybridité culturelle et linguistique sont quelques thèmes importants traités par des écrivains postcoloniaux qui veulent s'exprimer pour s'entendre. Ananda Devi fait partie de ce courant qui, à travers l'écriture, vise à comprendre, à négocier et à se réconcilier les rapports entre le passé et le présent. En interrogeant la structure binaire, l'héritage du système colonial, Devi embrasse la notion d'hybridité dans *Éve de ses décombres*, dans lequel, l'espace narratif se présente comme un tiers espace au-delà des frontières où les cultures, les identités et les langues. Ainsi, l'écriture de Devi, mobile et rythmique, défait et reconstruit un univers ouvert à des négociations culturelles, langagières et sociales. L'écriture de Devi, n'est donc pas uniquement une ouverture vers des hybridités incontournables dans des pays décolonisés tel que l'île Maurice, mais également une piste de réflexion sur les questions universelles qui animent les débats sur les recherches postcoloniales d'aujourd'hui.

Bibliographie

- Bhabha, H. K. 1994. *The Location of Culture*. Oxon : Routledge.
- Bragard, V. 2001. Eaux obscures du souvenir : Femme et la mémoire dans l'œuvre d'Ananda Devi. *Convergences and Interferences : Newness in Intercultural Practice*. Écritures d'une nouvelle ère/aire, n° 8, p. 187-199.
- Bragard, V. 2000. « Cris de femmes maudites, brûlures du silence : La symbolique des éléments fondamentaux dans l'œuvre d'Ananda Devi ». *Notre Librairie*, n°142, p 66-73.
- Devi, A. 2001. « L'île intérieure : Entretien avec Ananda Devi ». Khal Thorabully. *Notre Librairie*, n°142, p.58-65.
- Devi, A. 2005. « Entretien avec Ananda Devi ». Alessandro Corio. *Francofonia*, n°48, p.145-167.
- Devi, A. 2006. *Ève de ses décombres*. Paris : Gallimard, coll. Blanche.
- Devi, A. 2011. « An interview with Ananda Devi ». *Wasafiri*, n°26.2, p.8-13.
- Marson, M. 2006. « Carnalité et métamorphoses chez Ananda Devi ». *Notre Librairie*, n°163, p.71-76.
- Prabhu, A. 2007. *Hybridity : Limits, Transformations, Prospects*. Albany : State University of New York Press.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Former à l'intégration du numérique en classe de français langue étrangère : pour une communauté de pratique

Xavier Martin

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

Reçu le 11-04-2018 / Évalué le 11-07-2018 / Accepté le 08-08-2018

Résumé

L'article porte sur l'action de formation dans le cadre d'un projet d'intégration du numérique dans un établissement bilingue francophone d'Istanbul. Ce projet repose sur une mise en système de tous les facteurs technologiques, humains, sociaux et pédagogiques, qui concourent à sa réussite. Il s'agit aujourd'hui d'engager davantage les enseignants dans la transformation de leurs pratiques, de les motiver à construire de nouvelles compétences liées à l'intégration du numérique. Aussi la dynamique motivationnelle à l'œuvre chez l'individu qui se forme est-elle analysée. La constitution d'une communauté de pratique apparaît *in fine* comme une organisation motivante, propice à la résolution des difficultés et à la diffusion des pratiques professionnelles.

Mots-clés : communauté de pratique, intégration du numérique, formation professionnelle, motivation

Yabancı dil olarak Fransızca'nın öğretilmesinde dijital yöntemlerin entegre edilmesi eğitimi : deneyimler ve uygulama yöntemleri sosyal paylaşım topluluğu düzenlemek

Özet

Makalenin konusu, İstanbul'da Fransızca eğitim veren bir okulda, dijital teknolojilerinin geliştirilmesi projesine ilişkin öğretmenlere verilecek eğitimidir. Bu projenin başarısı, bilişim teknolojileri olanakları, insan kaynakları, sosyal ve pedagojik etkenlerin birlikte olumlu şartlar sağlamasına dayanmaktadır. Günümüzde, öğretmenleri halen kullandıkları uygulama ve yöntemleri değiştirmek için daha fazla çaba göstermelerini sağlamak ve dijital teknolojilerin eğitime de uygulanması ile ilgili yeni beceriler geliştirmeleri için onları motive etmek gerekmektedir. Dijital ve bilgi iletişim teknolojileri konulu eğitimi alan kişide motivasyon etkeni analiz edilmektedir. Neticede, dijital ve bilgi iletişim teknolojilerinin eğitimde yaygınlaşması ve uygulanmasına ilişkin sosyal paylaşım topluluğunun kuruluş amacı öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları çözmek ve eğitimcilere yönelik yeni mesleki deneyimler ve uygulama yöntemlerini yaygınlaştırmalarına yardımcı olmaktır.

Anahtar kelimeler: deneyimler ve uygulama yöntemleri sosyal paylaşım topluluğu, dijitalin entegrasyonu, mesleki eğitim, motivasyon

Training on digital integration for the 'French as a Foreign Language' classroom: To organize a community of practice

Abstract

This article reports on various training activities in the context of a project to integrate digital technologies and software in Istanbul's French bilingual high school. The project is based on the synergy of technological, human, social and pedagogical elements which contribute to its success. It focuses on encouraging teachers to change their methods, and to build new skills on digital integration in the classroom. Furthermore, we analyze motivational dynamics at work in the individual's training. To organize a community of practice is to motivate its members and create a context that is ripe for resolving difficulties and to further disseminate professional methodology.

Keywords: community of practice, digital integration, motivation, professional training

Introduction

Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), numérique éducatif, ces expressions renvoient à une même perspective pédagogique, dont nous mesurons qu'elle évolue du fait du remplacement progressif d'une expression par la suivante. B. Devauchelle, enseignant chercheur sur la question de l'introduction des TIC dans l'enseignement et la formation, évoque « *ces glissements de termes qui ne sont pas anodins* » dans un article de son blog :

L'ajout du E (éducation) et la fin du N (nouvelle) marquent la banalisation en lien avec deux phénomènes importants : la généralisation des équipements familiaux et la généralisation du Réseau Internet. (Devauchelle, 2013).

Nul ne peut contester que le numérique fait partie intégrante aujourd'hui de notre vie quotidienne et sociale : dans l'enseignement/apprentissage, son intégration doit être pensée en matière d'efficacité pédagogique, de changement de pratiques professionnelles et de formation des enseignants.

Il convient de définir ce que nous entendons par *intégration*. Fréquemment citée dans la littérature sur le sujet, la définition de C. Bourguignon, datant de 1994, est toujours actuelle : (...) *toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale dont les objectifs ont été clairement déterminés. Pour chaque phase, les modalités de réalisation sont explicitées, en termes de prérequis, d'objectifs, de déroulement de la tâche, d'évaluation, afin que l'ensemble constitue un dispositif didactique cohérent* (Bourguignon, 1994 : 19). Intégrer le numérique, c'est donc insérer de manière

didactisée et méthodique des ressources ou des outils numériques dans un scénario pédagogique structuré.

En intégrant le numérique, l'enseignant sera amené à évaluer sa pratique professionnelle, à évoluer dans sa pratique. Partant de cette hypothèse, nous allons nous intéresser à la stratégie d'intégration du numérique initiée par le lycée bilingue Saint Benoît d'Istanbul durant l'année scolaire 2012-2013, sous l'angle de la formation comme levier de l'évolution des pratiques enseignantes. Dans la première partie de cet article, nous décrivons et analysons brièvement la démarche systémique mise en œuvre dans l'établissement pour lever les obstacles à l'intégration du numérique. Dans une deuxième partie, nous abordons la question de l'engagement de l'individu dans la formation et l'action pédagogique, à partir d'une analyse théorique de la *motivation*. Nous proposons, dans une troisième partie, de réfléchir à la mise en place d'une communauté de pratique, qui permettrait d'améliorer les actions de formation jusqu'à présent réalisées.

1. Une démarche systémique d'intégration

Le cadre de cet article ne suffit pas à dresser un tableau précis et exhaustif du projet numérique du lycée Saint Benoît. Aussi allons-nous seulement mettre en lumière l'évolution en trois phases du projet de cet établissement d'Istanbul.

Force est de constater que le lycée, en 2012, était sous-équipé au niveau informatique et qu'il ne pouvait répondre aux exigences d'une intégration du numérique : très peu d'ordinateurs étaient à la disposition des enseignants ; les salles de classe n'étaient pas équipées, ou dotées de matériels parfois obsolètes. Le souci de la direction a été, dans une première phase, d'homogénéiser le dispositif numérique en équipant toutes les classes selon un standard (vidéoprojecteur/ordinateur au bureau, puis écran tactile/moniteur au bureau) ; d'équiper les enseignants en leur prêtant à chacun une tablette PC ; de mettre en place progressivement à tous les niveaux d'enseignement un modèle d'intégration BYOD (Bring Your Own Device), en français AVAN (Apportez Votre Appareil Numérique), une pratique importée des Etats-Unis et du monde de l'entreprise, qui consiste à ce que ce soit la personne, l'élève en l'occurrence, qui apporte son matériel informatique personnel en cours ; de renouveler et développer l'infrastructure numérique (switches et points d'accès Wi-Fi, ligne internet augmentée, réseau filaire). La deuxième phase a constitué en des actions de formation obligatoires à destination des enseignants, en particulier de FLE, menées par des intervenants formateurs externes, ou en interne, dès l'année scolaire 2013-2014. Un poste de conseiller pédagogique TICE a été créé pour accompagner le projet et le dispositif de formation. La troisième phase correspond

à la constitution, à la rentrée scolaire 2015, d'un comité d'enseignants experts en TICE, qui se trouve toujours aujourd'hui chargé de piloter l'action de formation, la recherche et le développement en matière de pédagogie avec le numérique.

Cette vue d'ensemble de l'évolution amorcée en 2012 nous permet de mettre l'accent sur la démarche *systemique* au cœur du projet, à savoir une démarche qui envisage et conçoit le projet d'intégration comme un système, c'est-à-dire un ensemble de ressources matérielles, humaines et pédagogiques, en interaction les unes avec les autres, d'où dépendent la réussite et l'efficacité du projet.

Pour conclure, le tableau suivant synthétise l'évolution du projet d'intégration du lycée Saint Benoît :

2000-2012	2012-2018		
Démarche non systémique	Démarche systémique		
Action de formation (compétences informatiques) peu ou non suivie d'intégration	2012-2013	2013-2015	2015-2018
	Environnement numérique mis à disposition et généralisé (dispositif standard)	Action de formation généralisée et accompagnée	Constitution d'un comité de pilotage : développement, recherche, formation

2. Les déterminants motivationnels

Comme l'écrit S. Bellier, « *la question de savoir ce qui pousse un individu à se former reste une spécificité forte de la formation pour adultes.* » (Bellier, 2002 : 25). Pour quelle(s) raison(s) l'individu, au sein d'un groupe d'enseignants, s'engage-t-il dans la formation et cherche-t-il à changer ses pratiques pédagogiques ? La réponse est à chercher du côté des théories de la motivation humaine. Dans une perspective intégrative, F. Fenouillet la définit « *comme une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes ou externes multiples.* » (Fenouillet, 2011 : 19). C'est donc un processus psychique qui pousse l'individu à agir, ou non, pour des raisons qui lui sont intrinsèques ou extrinsèques. Selon E. Bourgeois, il convient de se représenter le concept de motivation comme une « *dynamique motivationnelle* », qui lie et articule le comportement de l'individu dans son apprentissage, la perception qu'il se fait de lui par rapport à son action et à ses compétences, sa personnalité, son identité, ainsi que le contexte d'apprentissage dans lequel il se trouve. Dans le cadre de la formation à l'intégration du numérique, il nous faut considérer les déterminants de

cette dynamique motivationnelle les plus efficaces, tout en gardant à l'esprit que la motivation de l'enseignant, par nature *protéiforme*, résulte de l'interaction de différents facteurs.

2.1. La théorie de l'autodétermination

Plusieurs auteurs qui ont pour objet d'étude la formation des adultes (Carré, 2005 ; Bourgeois, 2008), et plus précisément la formation aux TICE (Karsenti, Razmy, 2016), s'appuient sur les principes de l'autodétermination théorisés par E. L. Deci et R. M. Ryan, pour élaborer les déterminants motivationnels de l'individu s'engageant dans la formation. P. Carré écrit :

Le sujet social est animé de trois besoins fondamentaux (c'est-à-dire trois catégories de relations requises avec l'environnement pour un fonctionnement optimal) : se sentir compétent, autonome et socialement intégré, sur la base d'une tendance naturelle au développement de soi. (Carré, 2005 : 139).

Ces trois besoins psychologiques majeurs concourent au bien-être de la personne.

Le premier de ces déterminants est donc le *besoin de compétence* : l'individu s'engage dans l'action parce qu'il se sent apte à le faire, qu'il a été reconnu comme tel, et qu'il a confiance en lui. C'est ce que le psychologue A. Bandura nomme « *le sentiment d'efficacité personnelle* ». Si l'enseignant ne se sent pas compétent, il ne s'engagera pas dans des pratiques d'intégration. Précisément, pour en revenir au contexte du lycée Saint Benoît, son directeur déclarait dans un entretien que le conseiller TICE « *a dynamisé des enseignants qui ne croyaient absolument pas en leurs compétences et en leurs possibilités, en animant des séances, et en montrant à leurs collègues qu'ils étaient capables de le faire.* » Il est intéressant de noter en quoi le sentiment de compétence de la personne et la reconnaissance de cette compétence par le groupe s'articulent l'un à l'autre.

Le deuxième déterminant motivationnel est le *besoin d'autonomie* : l'individu s'engage dans la formation s'il s'en sait à l'origine, s'il en choisit le contenu, ou tout du moins, s'il participe à l'élaboration de son contenu. T. Karsenti et A. Razmy soulignent à ce propos :

Le sentiment d'autonomie, concept central dans la théorie de l'autodétermination, réfère au désir d'être à l'origine de ses propres comportements et de ressentir une cohérence entre ses valeurs et ses comportements (Karsenti, Razmy, 2016 : 21).

Ce déterminant se rapporte à la responsabilisation de l'individu et à la confiance que l'on lui accorde. Négativement, il engendre la déception, voire la frustration.

Lors d'une discussion qui portait sur le numérique et l'agencement des salles de classes du lycée qu'induit l'intégration du numérique, une enseignante nous a fait la remarque : « *On aurait pu au moins me demander : est-ce que tu as des propositions ?* » L'absence d'écoute peut conduire à une forme de démotivation et de désintérêt pour le projet. « *J'ai été déçue*, a-t-elle ajouté. *On avait l'opportunité de changer. Pourquoi personne ne nous a demandé ce qu'on voulait vraiment ?* » L'enseignant dont on modifie l'espace de travail doit être consulté. Quelle est son expérience et quelles sont ses attentes en la matière ? A quoi doit-il être formé en conséquence ? Ces réflexions doivent être menées avec lui. L'engager dans des pratiques nouvelles suppose de le consulter et de le rendre co-responsable du projet.

Le troisième déterminant théorisé est le *besoin d'appartenance sociale*. Le fait d'être lié à l'autre et que l'autre se soucie de soi contribue à l'extériorisation du vécu de l'individu et à sa valorisation. La motivation joue dans les deux sens, entre celui qui reçoit et celui qui transmet. Un enseignant, lors d'un entretien, nous confie : « *Il faut que les autres professeurs échangent sur leur expérience.* » Une autre enseignante voudrait « *avoir des formations sur le partage des idées, le travail collaboratif, avec des collègues. Je suis contente, on échange tout le temps avec A.. Elle me dit tout, me transfère tout, on voit la richesse de travailler ensemble.* » Notons deux expressions utilisées par l'enseignante, qui renvoient à des facteurs non négligeables de motivation : l'une, de satisfaction, « *je suis contente* » ; l'autre sur le développement de soi, « *la richesse de travailler ensemble* ». L'observation de l'enseignante est également significative de ce besoin de socialisation dans le cadre professionnel. Cependant, ce partage continu et total, qui est possible là grâce à l'affinité entre les deux enseignantes, est-il généralisable ? La relation de proximité que l'individu entretient avec l'autre est déterminante. Ni l'institution scolaire, ni le comité de pilotage du projet numérique, ne peuvent réellement décider des temps et des lieux de partage : ce qu'ils peuvent, c'est les faciliter, pour que, selon leur inclination, les enseignants échangent, partagent et progressent. Nous y reviendrons dans la partie suivante. Par ailleurs, en demandant « *des formations sur le partage des idées* », l'enseignante souligne que la formation doit favoriser ces temps d'échange et de transfert. Faire partir d'un groupe d'enseignants qui partagent leurs pratiques, les réussites comme les insatisfactions ou les difficultés, est *riche d'enseignement* comme le dit le sens commun. Cela construit et développe l'image de soi, l'identité professionnelle, l'estime de soi, autant de facteurs individuels en interaction dans la dynamique motivationnelle.

2.2. La pertinence de la formation

Les trois besoins psychologiques définis par E. L. Deci et R. M. Ryan (*compétence, autonomie, appartenance sociale*) construisent la dynamique motivationnelle de l'enseignant se formant au numérique. Nos entretiens avec le directeur et des enseignants de FLE de l'établissement l'ont confirmé. Une autre enseignante interrogée à propos de ses attentes en matière de formation au numérique déclare : « *Il faut que cette formation m'apprenne vraiment, me donne vraiment des notions que je dois plus tard utiliser, en classe avec les élèves.* » Elle pose la double question de la pertinence des contenus de formation et du transfert des acquis de la formation dans la pratique professionnelle. T. Karsenti et A. Ramzy relèvent :

La recension des écrits effectuée montre que la pertinence des activités de formation est une source importante de motivation dans le développement professionnel des enseignants. Selon l'étude de Zhao et Bryant (2006) sur la formation continue relative à l'intégration des TIC, il est important de mettre en place des activités de formation cohérentes avec les pratiques réelles des enseignants. Il a été démontré que plus l'enseignant considère une activité comme intéressante et liée à sa pratique professionnelle, plus il s'engage dans les activités de développement professionnel (Karsenti, Razmy, 2016 : 32).

Aussi faut-il planifier des contenus de formation articulés à la situation d'enseignement et à l'écosystème numérique des enseignants formés. C'est à cette condition que l'enseignant s'engagera dans la formation : elle est liée chez l'individu à un *sentiment d'utilité* de la formation.

2.3. L'expérience vicariante et la dynamique de groupe

Si l'engagement dans la formation est conditionné à des déterminants motivationnels, propres à l'individu, il n'en demeure pas moins que la relation à l'autre peut se révéler tout aussi déterminante. L'image de soi se construit par rapport au regard, ou au jugement, d'autrui, mais également dans le regard de soi que l'on projette sur autrui. L'autre devient le reflet de soi. L'individu s'engagera dans la formation, et ensuite dans des pratiques pédagogiques nouvelles, s'il observe d'autres le faire avec succès, et qu'il s'en juge lui aussi capable. Comme l'écrit P. Carré, *le fait d'observer un partenaire jugé de compétence égale en train de réussir une action conduira le sujet à se sentir lui-même capable d'en faire autant* (Carré, 2005 : 138). C'est ce que l'on nomme l'*expérience vicariante* (du latin *vicarius*, celui qui remplace) qui *concerne l'apprentissage de connaissances et le développement de compétences par modelage, soit par un enseignement verbal du modèle ou par l'observation de ce dernier dans l'action.* (Lefebvre, Thibodeau, 2015 : 27).

Il nous faut prendre en considération, par ailleurs, un autre phénomène dans la relation de l'individu à l'autre et au groupe. Depuis les travaux dans les années 40 du chercheur en psychologie sociale K. Lewin, le changement de pratiques de l'individu doit s'envisager dans son interaction avec les autres. Selon K. Lewin, « *la motivation à elle seule n'est pas suffisante pour conduire au changement. Ce dernier présuppose un lien entre motivation et action. Ce lien se situe au niveau de la décision* » (cité et traduit par Fenouillet, 2011 : 26). Autrement dit, c'est la prise de décision, en dernière instance, qui conduit l'enseignant à agir dans la voie du changement. A partir d'une expérience qu'il mène, durant la 2^{ème} guerre mondiale, avec des ménagères américaines, dont il faut faire changer les habitudes alimentaires, il démontre que les ménagères actives dans des groupes de discussion sur le sujet ont été dix fois plus nombreuses à changer de comportement alimentaire que celles qui ont seulement assisté à une conférence sur le sujet. D'une part, l'implication de l'individu est plus forte dans la première situation décrite (le groupe de discussion) ; d'autre part, la délibération et la recherche du consensus, ou d'une norme sociale, entraînent une décision commune. Les individus se calquent les uns sur les autres dans leur prise de décision et leur comportement. S. Bellier résume alors d'une phrase la conclusion de l'étude de K. Lewin : *Il est plus facile de modifier les habitudes d'un groupe que celles d'un individu isolé.* (Bellier, 2002 : 36). Pour en revenir à l'exemple du lycée Saint Benoît, quand nous lui demandons le degré de conviction des enseignants dans l'usage du numérique, le directeur de l'établissement formule ainsi la situation : « *la salle des profs est convaincue* ». Sans préjuger de la réalité de cette affirmation, cette réponse appelle trois remarques. La première est que l'engagement de l'enseignant est partie liée au groupe auquel il appartient ; la deuxième est que la salle des professeurs est perçue comme un espace collectif où se discute et s'élabore une norme pédagogique ; la troisième est qu'il s'agit *in fine* de convaincre non pas l'enseignant pris isolément, mais le groupe d'enseignants.

Bref, l'expérience vicariante et la dynamique de groupe, qui conduisent, la première, l'individu à croire en sa compétence, la seconde, le groupe à normer des pratiques, sont, selon nous, deux autres facteurs déterminants de l'engagement de l'enseignant dans la formation et l'action pédagogique, qu'il est nécessaire de prendre en compte dans l'action de formation.

3. Pour la constitution d'une communauté de pratique

3.1. Définition et enjeux

Le chercheur E. Wenger est le premier, à la fin des années 1990, à avoir théorisé le concept, repris et développé par d'autres par la suite. Nous nous appuyons nous-même sur les travaux de D.-G. Tremblay qui définit la communauté de pratique ainsi :

« un groupe de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle, et qui se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face-à-face ou " virtuellement ". » (Tremblay, 2006 : 2)

L'auteur relève aussi qu'elle « s'appuie sur trois principes clés : l'engagement mutuel de ses membres, une entreprise commune et un répertoire partagé. » (Tremblay, 2006 : 5) Chacun de ses membres adhère à un projet commun, interagit avec les autres, apporte ses compétences pour les mettre au service de l'action collective, constituant ainsi l'identité de la communauté de pratique. Son « *répertoire partagé* » est constitué des valeurs, des représentations, des outils d'analyse, des codes, des habitudes, des rituels, « *que la communauté a créés ou adoptés au cours de son existence et qui sont devenus peu à peu partie intégrante de sa pratique* » (Tremblay, 2006 : 5). Ses membres s'appuient sur ce qu'ils font, la réflexion sur leurs pratiques, pour réfléchir à ce qu'ils pourraient faire mieux. Il serait vain de vouloir changer les pratiques en faisant table rase des pratiques qui ont cours.

3.2. Des conditions favorables au lycée Saint Benoît

Il ne s'agit pas d'importer un dispositif de formation sans lien avec la culture professionnelle du lycée, mais d'ancrer la communauté de pratique dans un quotidien professionnel, dans des habitudes sociales et des besoins de formation. Premièrement, des réseaux informels, souvent d'entraide, se sont créés au sein de l'équipe pédagogique. Les enseignants privilégient une formation informelle pair à pair, quand ils rencontrent une difficulté à mettre en place une activité numérique, quand ils sont confrontés à un obstacle technique, quand ils souhaitent expérimenter un nouvel outil numérique. La communauté de pratique pourrait se construire autour de ces groupes de partage et d'échange.

Deuxièmement, le travail en équipe effectif dans l'établissement conduit à des pratiques de collaboration entre enseignants et de mutualisation des ressources, qui vont dans la perspective d'une communauté d'apprentissage professionnel. La coopération est d'ailleurs fondamentale dans un établissement tel que le lycée Saint Benoît, car l'institution et le système scolaire turc y incitent fortement. A chaque niveau d'enseignement et dans chaque discipline, les progressions pédagogiques et les examens écrits sont communs. C'est une exigence du Ministère de l'éducation nationale. Des réunions de concertation pédagogique sont donc institutionnalisées et fixées dans les emplois du temps des enseignants. Ceux-ci ont donc l'habitude de concevoir des examens à plusieurs, d'harmoniser leur correction, d'élaborer des supports pédagogiques communs, de mutualiser des ressources, et d'échanger sur leurs pratiques. La communauté de pratique pourrait là aussi bénéficier de cette culture du travail en équipe pour s'implanter durablement au lycée.

Troisièmement, à l'initiative du conseiller TICE, une forme de communauté de pratique virtuelle a été initiée en 2014. Le support en a été la plate-forme numérique Moodle. A été créé un espace de mutualisation de ressources (fiche-outil, fiche d'activité numérique, etc.), nommé *Espace digital d'échanges et de partages*, où chaque enseignant pouvait déposer une contribution, sous la forme de retour d'expérience numérique en classe, et par le biais d'un forum de discussion, interagir avec ses pairs et le conseiller TICE. Peu de contributions ont été postées (8 au total pour l'année 2014-2015) ; le nombre de contributeurs a été de cinq (dont le conseiller TICE) ; les discussions ont été limitées à un ou deux contributeurs. Cette action n'a finalement pas été poursuivie. Il n'en demeure pas moins qu'elle constitue :

- une première étape vers une communauté virtuelle pour appuyer la communauté de pratique
- une mémoire collective du projet numérique.

Sans doute conviendrait-il d'organiser d'abord le groupe de contributeurs en communauté de pratique réelle, avec des temps physiques d'échanges, de réflexion et de production, créant un *répertoire partagé*, pour ensuite relancer un espace numérique, diffusant les travaux du groupe, ouvert également à l'ensemble de l'équipe pédagogique.

3.3. Cinq principes pour organiser et motiver une communauté de pratique

Organiser une communauté de pratique, c'est suivre plusieurs règles de fonctionnement :

- chaque membre de la communauté est volontaire,
- les membres fixent eux-mêmes les modalités (fréquence et durée des réunions, déroulement) et les domaines de réflexion,
- les membres choisissent un animateur.

L'institution doit reconnaître leur activité et leur offrir un soutien matériel. Faut-il constituer une ou des communautés de pratique qui recoupent plus ou moins une équipe pédagogique ? C'est à considérer selon le nombre d'enseignants volontaires. Faut-il lui accorder une certaine élasticité dans sa constitution et le nombre régulier de membres ? Sans doute. La communauté de pratique suppose un engagement et une adhésion de chacun de ses participants. Elle se distingue donc de l'équipe pédagogique et du groupe de travail. L'équipe d'enseignants de FLE du lycée étant composée de 30 professeurs, il y aurait tout lieu d'organiser différentes communautés de pratique, regroupant les volontaires par affinité ou centre d'intérêt.

Ceci dit, la réussite d'une communauté de pratique dépend de facteurs motivationnels que nous avons auparavant exposés. E. Davel et D.-G. Tremblay écrivent :

[Le] *sentiment d'appartenance au groupe, le fait de constituer une communauté et d'avoir des objectifs communs, la conscience de créer une véritable communauté présentent des degrés élevés d'adhésion et sont étroitement liés à l'explication du succès de la communauté de pratique* (Davel, Tremblay, 2011 : 124).

Si l'on reprend notre catégorisation de la dynamique motivationnelle, nous pouvons élaborer le tableau ci-dessous :

Déterminant motivationnel	Réalisation dans la communauté de pratique
Besoin de compétence	L'enseignant apprend et développe ses compétences : le groupe lui reconnaît des compétences (expérience vicariante).
Besoin d'autonomie	L'enseignant est volontaire : participe à l'élaboration des règles du groupe et au choix des domaines de réflexion.
Besoin d'appartenance sociale	L'enseignant se sent valorisé : appartient à un groupe avec lequel il est en interaction.
Besoin d'utilité	L'enseignant réfléchit à sa pratique professionnelle : élabore de nouvelles ressources pour son activité professionnelle, à court ou à moyen terme.

Le tableau suivant synthétise cinq principes qui nous paraissent opérants pour cultiver une communauté de pratique au lycée Saint Benoît. Nous nous sommes en particulier appuyé sur le travail d'E. Davel et D.-G. Tremblay, qui dans leur ouvrage énoncent « *sept principes pour cultiver les communautés de pratiques* » (Davel, Tremblay, 2011 : 116).

Principe	Description
S'appuyer sur un réseau d'entraide et de confiance	L'entraide est souvent la source d'échanges informels au sein de l'équipe pédagogique. Elle doit conserver un rôle moteur dans la communauté. Cela peut fonctionner sous forme de problème-résolution.
Articuler les perspectives internes et externes	Les objectifs de la communauté doivent entrer en résonance avec ceux de l'institution. La communauté doit être utile à ses membres et à l'institution.
Créer un rythme	La communauté doit se fixer un rythme, des étapes de travail pour assurer sa pérennité.
Favoriser différents niveaux de participation	La communauté doit être un espace et un groupe relativement ouvert, offrant la possibilité d'une participation plus ou moins régulière et soutenue.
Rendre visible l'action	Le travail de la communauté doit donner lieu à des productions (synthèse, fiche-outil, etc.), partagées sur une plate-forme numérique. La communauté s'en trouve légitimée.

Conclusion

Notre étude nous a conduit :

- à exposer les trois phases du projet d'intégration du numérique dans un lycée bilingue francophone : généralisation d'un environnement numérique mis à disposition des enseignants, actions de formation obligatoires, développement d'un pôle de formation et de recherche ;
- à décrire les principaux déterminants motivationnels qui conduisent l'individu au sein du groupe à s'engager dans la formation et le changement de pratiques enseignantes : besoins de *compétence*, d'*autonomie*, d'*appartenance sociale*, d'*utilité* ;
- à préconiser, en l'état actuel du projet de l'établissement, une action de formation sous la forme de la mise en place d'une communauté de pratique.

Ce mode d'organisation, comme nous l'avons souligné précédemment, pourrait s'appuyer non seulement sur la culture professionnelle des enseignants, mais également sur le réseau d'entraide professionnelle déjà présent. Il serait donc bénéfique de constituer une communauté de pratique, c'est-à-dire un groupe organisé, d'échange et de partage, producteur de ressources et de savoirs professionnels utiles à tous les membres de l'équipe pédagogique.

Nous nous sommes limité, dans cet article, à la question de la formation dans le cadre d'une stratégie d'intégration accélérée du numérique : il serait pertinent d'élaborer à court terme des outils d'analyse et de mettre en œuvre des protocoles de recherche qui cherchent à évaluer, premièrement, l'efficacité du numérique dans l'apprentissage de la langue française dans le lycée bilingue considéré, deuxièmement, l'impact réel qu'a pu avoir l'intégration du numérique jusqu'à présent dans les représentations des enseignants de leur profession et sur leurs pratiques professionnelles, troisièmement, la réception des élèves devant de nouvelles modalités d'apprentissage proposées par leurs enseignants. Le lycée fait partie d'un réseau d'établissements francophones de Turquie : chacun d'entre eux est engagé dans des projets d'intégration à la fois comparables et singuliers. Il y aurait tout intérêt à croiser les recherches et les analyses qui pourraient être mises en place au sein de ce réseau.

Bibliographie

- Bandura, A. 2003. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bellier, S. 2002. (2^{ème} édition). *Ingénierie en formation d'adultes*. Rueil-Malmaison : Editions Liaison.

- Bourgeois, E. 2008. « Motivation et formation des adultes ». In Carré, P., Fenouillet, F. (dir.). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Bourguignon, C. 1994. *Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues*. Paris : Micro-Savoir documents, CNDP.
- Carré, P. 2005. *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Davel, E., Tremblay, D.-G. 2011. *Formation et apprentissage organisationnel. La vitalité de la pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Devauchelle, B. 2013. « Acronymes, mots et expression : faut-il remplacer TICE par NumérikE ? ». In : *Veille et Analyse TICE*, 13 avril 2013. [En ligne] : <http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=1357> [consulté le 22 janvier 2018].
- Fenouillet, F. 2011. « La place du concept de motivation en formation pour adulte ». *Savoirs*, n° 25, p. 9-46. [En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2011-1-page-9.htm#> [consulté le 20 janvier 2018].
- Fenouillet, F. 2012. *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.
- Karsenti, T., Razmy, A. 2016. « Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des TICE ». In *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, volume 13, n° 1, pp. 17-35. [En ligne] : http://www.ritpu.org:81/img/pdf/RITPU_v13_n01_17.pdf [consulté le 13 décembre 2016].
- Lefebvre, S., Thibodeau, S. 2015. « Apport de la théorie du sentiment d'autoefficacité pour le développement de la compétence technopédagogique des futurs enseignants ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, volume 12, n° 3, p. 23-35. [En ligne] : http://www.ijthe.org:81/img/pdf/RITPU_v12_n03_28.pdf [consulté le 29 mars 2017].
- Tremblay, D.-G. 2006. *Les communautés de pratique : l'émergence de nouveaux modes d'apprentissage ?* Communication aux Journées de sociologie du travail, Rouen, p. 1-23. [En ligne] : http://recitsrecettes.org/sites/default/files/article_cop.pdf [consulté le 20 avril 2017].



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Méthodes pour la correction des productions orales chez des apprenants turcs

İlhami Sığircı

Université de Kırıkkale, Kırıkkale, Turquie
ilhamsi-sigirci@hotmail.com

Reçu le 08-07-2018 / Évalué le 22-08-2018 / Accepté le 05-09-2018

Résumé

Dans le cadre de cette étude, on ne peut pas bien entendu donner tout un éventail des problèmes rencontrés à l'oral par les turcs, mais on va donner des jalons pour constituer un tremplin pour les études futures qui vont se poursuivre dans le même sens. Face au nombre réduit d'études en Turquie dans ce domaine en ce qui concerne la méthode verbo-tonale, on aborde cette méthode de manière à ce qu'elle soit utilisée dans la correction phonétique des productions orales des apprenants turcs. Par conséquent, tout en mettant l'accent à la fois sur la philosophie et sur l'application de cette méthode, on prend en considération le système phonologique et prosodique des deux langues en vue de constater les fautes qui pourraient être commises par les apprenants turcs et de proposer des solutions pour corriger des fautes dans le code oral. Ainsi, on peut améliorer au mieux les performances orales des étudiants turcs en situation d'apprentissage du français comme langue étrangère.

Mots-clés : langue orale, méthode verbo-tonale, apprentissage du français, apprenant turc, correction des fautes

Türk öğrencilerinin sözlü dildeki yanlışların düzeltilmesine yönelik yöntemler

Özet

Bu inceleme çerçevesinde, Türk öğrencilerin Fransızcanın sözlü yapılarının öğreniminde karşılaştıkları sorunların tamamının ele alınması söz konusu değil, fakat daha çok bu doğrultuda yapılacak çalışmalara bir öncülük yapmayı umuyoruz. Zira bu alanda, özellikle de Sesbilgisel ve ezgisel yöntem konusunda yapılmış neredeyse hiç bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu yöntemi Türk öğrencilerin sözlü dilde yaptığı hataları düzelterek bir biçimde ortaya koyarak, her iki dilin sesbilimsel ve bürünbilimsel dizgesini karşılaştırmalı bir yöntemle ele alarak ortaya çıkacak olan olası hataların düzeltilmesi için çözümler öneriyoruz. Böylelikle, Fransızca öğrenen Türk öğrencilerin sözlü edimlerini daha iyi düzeye çıkarmayı amaçlıyor ve sözlü dilin öğretimi alanında yapılacak çalışmalara katkı sağlamayı umuyoruz.

Anahtar sözcükler: sözlü dil, ses bilgisel ve ezgisel yöntem, Fransızcanın öğrenimi, Türk öğrenciler, yanlışların düzeltilmesi

Methods for the correction of the oral productions at Turkish learners

Abstract

Within the framework of this study, it is no doubt that we cannot address all the problems that Turkish students face in spoken language, but our aim is to lead the studies to be conducted in this regard since there is almost no study in Turkey conducted with phonetics and melodic method. Thus, we try to propose methods to correct the possible mistakes that can be faced by students by explaining it in a way that will correct the mistakes of Turkish students in spoken language and comparing the phonological and prosodic system of both language. Thus, we aim at improving the oral performances of the Turkish students learning French.

Keywords: oral language, verbo-tonal method, French learning, learner Turk, correction of the faults

Préliminaire

Une autre langue, n'est-ce pas aussi une autre musique ? (Aubin, 1996). Cette autre musique est essentiellement composée par la prosodie et par les sons de la langue. Son rythme, son intonation et son accentuation représentent souvent des difficultés d'apprentissage d'une langue cible. Mais non seulement sa prosodie est difficile à reproduire, mais encore les phonèmes inconnus à l'apprenant sont durs à réaliser comme nouveaux phonèmes. D'où surviennent des difficultés dans l'apprentissage du code oral.

Dans la didactique d'une langue étrangère, l'apprentissage du code oral est incontournable et capital pour maîtriser une langue étrangère. Or ce code souvent négligé n'est pas suffisamment enseigné pour plusieurs raisons. Et delà, en Turquie, il n'existe pas assez d'études concernant l'apprentissage et la correction des structures orales du français. On va donc donner des jalons pour constituer un tremplin pour les études qui continueraient dans le même sens. On abordera la méthode la verbo-tonale de manière à ce qu'elle serait utilisée dans la correction phonétique des productions orales des apprenants turcs. Par conséquent, tout en se focalisant sur la philosophie et sur l'application de cette méthode, on prend en considération le système phonologique et prosodique des deux langues afin de mettre au point les fautes qui pourraient être commises par les étudiants apprenant le français et de proposer des solutions en vue de corriger des fautes dans le code oral. Ainsi, on peut contribuer à l'amélioration des performances orales des étudiants turcs apprenant le français.

1. Introduction

Notre but n'est pas de démontrer que, des méthodes de correction phonétique, la méthode de correction est la seule valable. Le système verbo-tonal est en premier lieu une manière de considérer l'apprentissage de la prononciation. Ceux qui veulent l'appliquer doivent d'abord en saisir la philosophie. Avant tout, posons le problème et limitons-le. De quoi s'agit-il fondamentalement ? Il s'agit d'enseigner la prononciation d'une langue étrangère à des apprenants turcs qui disposent déjà d'un outil de communication, c'est à dire leur langue maternelle. Dans la didactique des langues étrangères, il s'ensuit que la seule connaissance de la morphologie, de la syntaxe et de la grammaire quelque profonde qu'elle soit, n'est pas suffisante pour communiquer en langue étrangère. Il faut également avoir une compétence phonético-phonologique, ce qui suppose nécessairement l'enseignement des structures orales de la langue étrangère. Ces dernières sont considérées comme les éléments de base de la langue en général et au fait ce sont elles qui conditionnent par ailleurs l'existence de la syntaxe, de la morphologie et de la grammaire, étant donné que "une langue consiste, avant tout, en un système de sons émis par la bouche et perçus par l'oreille".

Au fait, la compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant est mise en oeuvre dans la réalisation d'activités langagières pouvant relever de la perception, de la production ainsi que de l'interaction. Chacun de ces modes d'activités est susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit. Mais c'est l'amélioration du code oral qui nous préoccupe essentiellement dans cette étude. Les activités langagières de perception et de production jouent évidemment un rôle central dans la communication inter-énonciative et sont indispensables dans le jeu même de l'interaction. Par conséquent, afin de réaliser un comportement efficace en français, les apprenants turcs doivent absolument acquérir une compétence phonético-phonologique. Ce qui nécessite l'acquisition des structures orales de cette langue, car si elles sont correctement acquises, elles contribueront considérablement à la bonne compréhension entre locuteurs de langue et de culture différentes et stimuleront sans doute le perfectionnement ultérieur du français. Mais, que faire et comment le faire pour enseigner les structures orales du français à des apprenants turcs ? C'est dans ce cadre que s'inscrit cette étude.

2. Origine et principes de la méthode verbo-tonale

À l'origine Peter Guberina utilise le terme "verbo-tonal" pour sa méthode de réhabilitation des hypoacoustiques. La méthode verbo-tonale plonge ses racines dans la psycholinguistique. Le problème posé est, en effet celui de la perception

auditive. Cette dernière joue un rôle essentiel dans la didactique de la langue parlée. Il est reconnu que l'apprentissage du langage se réalise chez l'enfant par approximations articulatoires successives sous le contrôle de l'audition. En effet, l'audition et la phonation sont indissolublement liées l'une à l'autre.

La méthode verbo-tonale dispose d'une application double : rééducation de l'audition et correction de la prononciation. Une des idées fondamentales de cette méthode est que l'oreille normale en contact avec de sons d'une langue étrangère se comporte comme une oreille pathologique. L'audition devient donc le point de départ du système verbo-tonal. Ceci signifie qu'il faut procéder non pas par l'articulation mais par l'audition. Si l'apprenant répète mal un son ou un groupe de sons, cela provient du fait qu'il les entend mal, ou bien qu'il ne les connaît pas ou qu'il n'est pas assez familiarisé. Pour réaliser une prononciation correcte, il faut d'abord réaliser une audition correcte. L'audition de l'apprenant doit être dirigée et contrôlée par le professeur, si elle ne l'est pas, l'apprenant n'entendra, dans une émission donnée, que les éléments auxquels son oreille est le plus sensible, et ce sont, en général, les éléments d'un son semblable de sa langue maternelle. Au fait, l'adulte qui écoute une langue étrangère n'en capte pas les différents sons comme le fait un enfant, mais au travers d'un filtre, d'un crible conditionné plutôt par son propre système phonologique.

Chez les enfants, écrivent deux disciples de Guberina Pozojevic et Vuletic le système phonologique de la langue maternelle n'est pas assez développé pour s'opposer à l'acquisition du système phonologique d'une langue étrangère. Par contre, chez les adultes, le système phonologique de la langue maternelle est si développé et si automatisé qu'il est devenu partie intégrante de l'homme. Le système phonologique d'une langue étrangère qui tend à changer un peu les habitudes articulatoires est refusé à cause des fonctions biologiques des organes articulatoires. C'est pourquoi, une personne qui apprend une langue étrangère, si son apprentissage n'est pas bien digéré, accepte d'habitude la solution la plus facile et elle articule donc les sons de la langue étrangère sur la base du système des sons de sa langue maternelle, même si elle connaît très bien la morphologie et la syntaxe de la langue étrangère, et même si elle passe des dizaines d'années dans le pays d'accueil, par conséquent, elle parle cette langue avec des sons, des intonations, des rythmes et des tensions de la langue maternelle. D'où provient essentiellement son accent.

Selon Troubetzkoy (1976 : 54) l'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement par l'analyse de ce qu'il entend parler, le crible phonologique de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue

étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions, les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologique inexacte, puisqu'on les fait passer par le crible phonologique de sa propre langue. La fausse appréciation des sons d'une langue étrangère est conditionnée par la différence existant entre la structure phonologique de la langue étrangère et celle de la langue maternelle. Au fait, les fautes que l'on commet lors d'apprentissage d'une langue étrangère ne sont pas toujours fortuites, elles peuvent être dirigées par le système phonologique de la langue maternelle. Étant donné que les deux langues existent comme deux systèmes bien définis et séparés, de leur confrontation naît un autre système : le système de fautes ou de réussites.

2.1. Perception du discours

La perception du discours résulte de la combinaison de facteurs multiples captés globalement. Il s'agit de facteurs visuels, socio-culturels, linguistiques, psychologiques et spatio-temporels. Ces éléments peuvent créer des interférences avec la langue maternelle ou avec la langue écrite. Lorsqu'on veut reproduire un message donné en langue étrangère, on le reproduit mal puisqu'on le perçoit mal. La perception auditive se fait globalement, tout se passe comme si elle reconnaissait une forme. Bien entendu, les sons ne sont jamais isolés, ils sont, en réalité, des éléments d'une chaîne. Chaque langue possède sa propre combinatoire : le français et le turc possèdent bon nombre de points communs. Ils se différencient, cependant, surtout par l'absence des voyelles nasales en turc et de quelques voyelles du français et du turc pour chacune des deux langues considérées.

Les faits de l'harmonie vocale qui se trouvent à la base du système phonétique du turc peuvent influencer la prononciation des turcs apprenant le français. Au contraire, ces derniers ne devraient pas rencontrer de problèmes pour réaliser les voyelles orales, car elles existent dans le système phonologique de leur langue maternelle. Ils pourraient cependant avoir des difficultés à percevoir les différences de timbre en français. Pour les voyelles nasales, ils auront peut-être tendance à produire une voyelle nasale suivie par la consonne nasale [n] ou [m]. L'absence du [ɱ] caduc en turc pourrait causer des difficultés de prononciation. La distribution des voyelles en français et en turc est la même à l'exception de /œ/, /o/. Ces dernières n'apparaissent dans les mots turcs qu'en position initiale et médiane. Mais les apprenants turcs ne devraient pas rencontrer de problèmes à ce niveau-là. Ils peuvent, en outre avoir tendance à introduire par épenthèse une voyelle dans le groupe consonantique [sb], [tr], [st], etc. ou à faire précéder ces groupes d'une voyelle [i] ou [i̯]. La prononciation d'un redoublement de voyelle peut présenter

des difficultés étant donné que ce phénomène existe rarement dans le système phonétique du turc.

Notons que la perception ne concerne pas que les phonèmes, mais aussi leur combinatoire. La distribution des sons d'une langue donnée conditionne et détermine le sens discriminatoire de ceux qui l'utilisent. Entendre un son du langage, ce n'est pas seulement le détecter, c'est le situer exactement dans le système auquel il appartient. Selon P. Guberina, il existe un temps d'intégration pour chaque phonème, chaque mot, chaque groupe phonétique et chaque phrase qui peut être appelé "le temps de structuration. Ce temps psychologique doit être séparé du temps physique. Une personne peut percevoir un énoncé plus tard bien que cet énoncé ait été produit plus tôt dans le temps physique. En effet, les messages et ses contenus qui ont été déjà captés aident à interpréter et à comprendre les autres énoncés. Car la perception auditive se réalise globalement et est structurée selon des éléments porteurs de sens.

3. Application de la méthode verbo-tonale

Le recours aux éléments prosodiques est fondamental en phonétique corrective. On peut opérer mieux la correction phonétique en liaison naturelle avec des stimulations telles que le geste, la mimique et l'affectivité. Dans l'application de la méthode verbo-tonale, on peut recourir également à la prosodie, à la phonétique combinatoire ainsi qu'à la prononciation nuancée. Les procédés proprement dits de correction phonétique proposés par la méthode verbo-tonale relèvent de faits linguistiques fort différents : le choix d'un schéma prosodique favorable, le choix d'une meilleure combinaison des sons et enfin la modification par le professeur de la prononciation d'un son particulier.

Dans la perspective verbo-tonale, l'apprentissage phonétique est réalisé de plusieurs façons. La phonétique joue un rôle de support dans l'apprentissage de la langue étrangère étant donné que les conditions d'apprentissage de la langue sont fondamentalement orales. Le travail phonétique doit être individuel, la répétition ne sera jamais collective en classe. Il faut que le professeur contrôle chacun de ses étudiants individuellement et contrôle ainsi la reproduction du modèle. Les répétitions peuvent être soumises à l'appréciation des étudiants. Au début, le professeur doit se contenter d'une reproduction globale du modèle basé sur la répétition des éléments prosodiques, et rechercher ensuite une correction phonologique avant de passer à la correction phonétique proprement dite. Car l'imitation correcte de l'intonation et du rythme constitue une base solide pour l'apprentissage de langue. Si l'étudiant arrive à imiter correctement les éléments prosodiques d'une langue,

la correction des prononciations de certains sons devient plus facile. De ce fait, la méthode verbo-tonale donne priorité aux éléments prosodiques lesquels sont l'intonation, le rythme et la tension. En vue de réaliser une correction phonétique, il faut toujours partir de la faute de l'étudiant et l'action doit porter en priorité sur le système plutôt que sur la faute isolée. Comme chaque langue est une structure, il faut donc l'enseigner d'une manière structurale. Il faut comparer l'émission fautive de l'étudiant au modèle, ce qui permettra d'arriver à une appréciation objective de la différence entre les deux états phoniques confondus par l'étudiant.

Pour rendre sensible à l'étudiant une différence qui n'est pas suffisante pour être perçue, parfois, on peut même exagérer le modèle. N'oublions pas que le débutant est incapable d'auto-correction. L'essentiel est que le professeur sache apprécier correctement la reproduction. Cela demande d'ailleurs beaucoup d'attention au professeur, car son oreille risque de s'habituer aux erreurs récurrentes. Or, il faut qu'il soit sensible aux moindres nuances de l'expression de ses étudiants et qu'il tâche de trouver les stimulations les plus favorables du point de vue de la perception auditive. Parmi elles, la plus importante, c'est la stimulation psychologique, c'est-à-dire la motivation.

Il est à rappeler que les situations affectives permettent mieux l'utilisation du geste, de la mimique, en un mot, du posturo-mimo-gestuel dans lequel le message verbal va se constituer. Les situations affectives facilitent également l'imitation de l'intonation et du rythme lesquels sont des éléments primordiaux dans le système verbo-tonal. La présentation dialoguée de la matière linguistique par la méthode audio-visuelle traduit au mieux la situation réelle de communication et elle permet la diversification des voix nécessaires à l'éducation de l'oreille. La correction phonétique doit être intégrée à l'étude globale de la langue. Les faits linguistiques doivent être placés en situation. L'isolement d'un son ou le découpage syllabique doit être évité dans le modèle présenté à l'étudiant. Le professeur doit se servir toujours d'un énoncé pour corriger l'élément qui fait l'objet d'un son particulier.

3.1. Correction par l'intonation et par le rythme

Du point de vue de la phonétique, on peut dire que les éléments prosodiques sont en quelque sorte la forme globale dans laquelle s'intègrent les phonèmes et dont ils ne se distinguent que par abstraction. Analysant la valeur didactique de l'intonation et de la mimique, Ch. Bally écrit « *l'étude des langues étrangères deviendrait à la fois plus facile et plus vivante : plus facile parce que ces moyens indirects de l'expression (intonation, gestes, mimique) sont des facteurs d'identification, plus vivante parce que ces procédés sont affectifs en même temps que logiques, ils*

permettent aux sentiments et aux émotions de s'unir à l'expression des idées; or les langues vivantes ne sont vivantes que grâce à cette combinaison. Le maître doit corriger les intonations fausses comme les fautes de grammaires (Bally, 1951 : 94). La relation entre les facteurs prosodiques et les aspects affectifs de la situation de communication est très étroite. La colère, par exemple, change vraiment la hauteur moyenne du fondamental, elle accélère le temps, par contre, la lassitude, la fatigue, l'ennui ou le découragement le ralentissent relativement. De plus, les sons du langage peuvent changer en fonction de leur place sur la ligne mélodique. Par exemple, la voyelle placée à l'aboutissement d'une intonation montante ou au départ d'une intonation descendante est perçue comme plus claire et plus tendue :

Vous aimez le café? () [vuzeme lə kafɛ]
 Aimes-tu boire du lait ? () [ɛmty bwa:r dy le]
 Est-ce que vous venez de déménager? () [ɛskə vu vənɛ də demenɑʒɛ]

Par contre, la voyelle qui se trouve à la fin d'une intonation descendante ou au début d'une intonation montante est perçue comme plus relâchée et plus sombre :

Comme () il est beau! () [kɔm ilebo]
 Quelle () belle journée ! () [kɛl bɛlʒurnɛ]
 On pense () à toi ! () [ɔpɑs atwa]

Si un étudiant prononce un son d'une manière trop relâchée, on lui fait prononcer ce son dans une intonation montante. Pour corriger, par exemple une prononciation trop fermée de la voyelle française [o], on met cette voyelle au sommet de l'intonation montante. Les étudiants turcs prononcent les voyelles françaises un peu fermées et ils ont également des difficultés pour prononcer les voyelles nasales. Ils les prononcent comme une voyelle orale suivie par une consonne nasale [m] ou [n]. Pour corriger ces fautes, on doit présenter les voyelles nasales dans des mots très brefs, en fin d'intonation montante et de préférence avec des occlusives :

Tu vas au bain ? [ty va o bɛ̃]
 Vous avez faim ? [vuzave fɛ̃]
 Tu t'assois sur le banc ? [tytaswa syr lə bɑ̃]
 Il a du pain ? [ila dy pɛ̃]
 Est-ce que c'est bon ? [ɛskə sebɔ̃]

On peut également utiliser les exercices de substitutions orale/nasale brève à l'intonation montante :

C'est une fée ? [setɛ̃ fe] vs Il a faim. [ilafɛ̃]
 C'est un chat ? [setɛ̃ ʃa] vs C'est un champs. [setɛ̃ ʃɑ̃]
 C'est un cas ? [setɛ̃ ka] vs C'est un camp. [setɛ̃ kɑ̃p]
 C'est un gars ? [setɛ̃ ga] vs C'est un gant ? [setɛ̃ gɑ̃]

Une correction fondée sur l'intonation et le rythme facilite considérablement l'audition de chacun des phonèmes. Lorsque le professeur tire l'attention de ses étudiants sur le schéma intonatif, au lieu de la concentrer sur le son difficile, et ils perçoivent plus facilement les phonèmes du message étant donné qu'ils ne fixent pas leur attention sur le son difficile. Ainsi, à côté des sons du français, ils acquièrent également la structure rythmique du français laquelle se différencie de celle du turc. On peut établir le tableau suivant (Siğircı, 1999: 11) pour comparer les accents dans les deux langues en question :

		Fonctions linguistiques	Réalisations acoustiques	Place
Accent principal	en français contemporain	démarcative	durée, intensité, hauteur	accent de groupe, en finale
	en turc de Turquie	Contrastive, démarcative, distinctive	durée, hauteur	en finale avec limitation
Accent d'insistance	en français contemporain	contrastive	intensité, durée, degré de plénitude du timbre	libre avec limitation
	en turc de Turquie	contrastive	intensité durée	libre

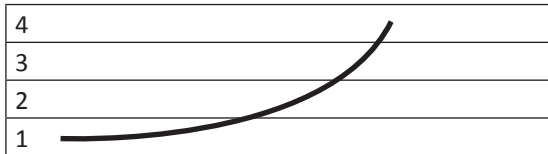
De ce tableau, on déduit que, dans les deux langues, la fonction linguistique et la réalisation acoustique de l'accent principal change beaucoup d'une langue à l'autre. En turc comme en français, la mise en évidence d'un mot à l'intérieur d'un discours peut se réaliser soit par un procédé syntaxique, soit par un procédé prosodique, et ou bien par les deux. En français, tous les mots de la phrase perdent leur accentuation individuelle au profit du groupe, c'est-à-dire qu'ils ne portent pas un accent égal à celui qu'ils porteraient à l'état isolé. Au contraire, en turc, les mots conservent leur accentuation propre quand ils sont prononcés isolément. Ainsi, on peut mettre l'accent aussi bien en français qu'en turc, sur n'importe quel énoncé selon l'importance qu'on lui attribue dans le continuum sonore ou selon le rôle qu'il y joue. Dans les exemples suivants (Siğircı, 2014 :175), on peut observer ce cas :

'' je dois rentrer chez moi avant lui
 [ˈʒə dw arɑ̃tʁe ʃemwa avɑ̃lqi]
 je ''dois rentrer chez moi avant lui.
 [ʒə ˈdwa rɑ̃tʁeʃemwa avɑ̃lqi]
 je dois ''rentrer chez moi avant lui.

[ʒə dwa "rɑ̃tre ʃemwa avɑ̃ lɥi]
 je dois rentrer ' 'chez moi avant lui.
 [ʒə dwa rɑ̃treʃemwa avɑ̃lɥi]
 je dois rentrer chez moi ' 'avant lui.
 [ʒə dwa rɑ̃tre ʃemwa "avɑ̃ lɥi]

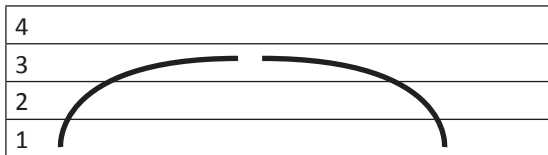
Par conséquent, il est important que le professeur demande à ses étudiants de reproduire le schéma intonatif et rythmique du modèle. Il faut que le professeur essaye de faire sentir le rythme. Au fait, il peut recourir à plusieurs procédés pour reproduire la mélodie de la phrase. Il peut taper sur la table ou peut effectuer la mélodie sans les phonèmes. Lors que les étudiants ont réussi à reproduire le rythme et l'intonation d'une structure donnée en français, il faut donner d'autres exemples identiques à la ligne mélodique de la structure donnée.

Si on travaille sur le modèle suivant :



C'est sur le mur ? [sesyʁ lɑmy:ʁ]
 C'est sur le lit ? [sesyʁ lɛli]
 C'est à la maison ? [setalamezɔ̃]

Prenons un autre modèle :



Il est venu me voir et puis il est parti
 [ilɛvəny mənwa:ʁ/epɥi ileparti]
 Il me l'a demandé, mais il ne l'a pas reçu.
 [ilmələdəmɑ̃de/me ilnəlaparəsɥ]
 Il a participé au concours, mais il n'a pas réussi.
 [ilapartisipe o kɔ̃ku:ʁ/me ilnəpa reysi]

On peut également se servir des exercices de construction par échelon qui sont très efficaces pour l'apprentissage de l'accent de groupe propre au système prosodique du français :

Je vois. [ʒəvwa]

Je vois l'avion. [ʒəvwa lavjɔ̃]

Je vois l'avion sur l'hôtel de ville. [ʒəvwa lavjɔ̃ syr lotɛldəlavil]

Je vois l'avion sur l'hôtel de ville vers cinq heures. [ʒəvwa lavjɔ̃ syr lotɛldəlavil vɛʀ sɛ̃køːʀ]

Dans ces exemples, on remarque que l'accent tombe toujours sur la dernière syllabe. Et les mots qui portent l'accent de groupe sont mis en gras. Soulignons que la représentation gestuelle, la dramatisation peuvent favoriser l'imitation de l'accent et d'un point de vue psycho-pédagogique elles s'avèrent très motivantes. Il est très important d'habituer l'étudiant aux respects des éléments prosodiques. Cette aptitude est en effet de nature à les aider à mieux percevoir et produire les sons étrangers, et à structurer leur audition. Par ailleurs, l'accentuation permet une meilleure identification du timbre des voyelles.

3.2. Correction par la tension

La tension de la prononciation provient de deux contractions contraires des muscles ou bien de la pression de l'air au cours de l'articulation d'un son. La tension joue un rôle régulateur dans la production des phonèmes. La question essentielle est, bien entendu, de savoir les mécanismes ou les facteurs de tension sur lesquels il faut agir :

- l'effet de la tension des voyelles est très lié à l'intonation et au rythme : les voyelles semblent relativement plus ou moins tendues selon qu'elles se trouvent ou non au sommet de la courbe intonative ou au sommet d'intensité. La tension est plus grande dans une syllabe accentuée que dans une syllabe non accentuée.
- la tension diminue régulièrement lorsqu'on passe de la consonne à la semi-consonne correspondante (de [ʒ] à [j]) et de celle-ci à la voyelle correspondante (de [j] à [i]). Autrement dit, une volonté de relâchement articulatoire, lors de la production d'une consonne, rapproche le son produit de la semi-consonne correspondante ; lors de la production d'une semi-consonne, rapproche le son produit de la voyelle correspondante.

D'après les tensions, les phonèmes du français sont classés dans le tableau suivant où les flèches indiquent la diminution de la tension :

sourdes	p	t	k	f	s	ʃ
sonores	b	d	g	V	z	ʒ
nasales sonores	m	n	ɲ			
semi-consonnes					w	j
					ɥ	

D'après ce tableau, les sons les plus tendus sont les occlusifs. Les consonnes sourdes sont plus tendues que les consonnes sonores. Les voyelles fermées sont plus tendues que les ouvertes. La position initiale dans un mot, un groupe rythmique ou une phrase souligne la tension; par contre la position finale souligne la prononciation nuancée.

La grande majorité des consonnes françaises figure dans le système phonologique du turc, elles ne présenteraient pas donc de difficultés pour les apprenants turcs. Or les semi-consonnes /w/, /j/, /ɥ/ lesquelles ne se trouvent pas en turc pourraient être difficiles à prononcer. On peut surmonter ces difficultés tout en recourant à la correction par la tension.

3.3. Correction par des sons voisins

Dans ce type de correction, il s'agit plutôt de sensibiliser les apprenants aux différences pertinentes tout en nuancant la prononciation. Si l'étudiant ne prononce pas correctement un phonème, on peut le remettre à côté d'autres phonèmes qui peuvent souligner le mieux les éléments du phonème à corriger. Par exemple, pour souligner l'ouverture des voyelles, on peut les faire précéder des consonnes occlusives : thé [tɛ], paix [pɛ]. Si on veut souligner la fermeture des voyelles, on peut les faire précéder des consonnes fricatives : voeuf [vœf], coffre [kɔfr], jour [ʒu:r].

Par ailleurs, les étudiants turcs produisent souvent un « r » roulé lequel est en usage en turc. Or, en français dit « standart », on retient comme correct un [R] dorsal. Pour la correction du « r » roulé, on peut recourir à une série d'exercices de la prononciation du [R] dans différentes positions, de la plus facile à la plus difficile à prononcer :

- [R] en position finale absolue après une voyelle médiane : or [ɔR]
- [R] en position intervocalique : orage [ɔRA:ʒ]
- [R] en position préconsonantique : partant [partã]
- [R] en position postconsonantique : prend [prã]
- [R] en position initiale d'énoncé : rappelle-toi [rapɛltwa]

À la suite de ces exercices proposés et répétés individuellement à plusieurs reprises, on peut arriver à une prononciation correcte du [ʀ] dorsal dont la prononciation reste vraiment difficile pour les étudiants turcs.

4. En guise de Conclusion

La plupart des professeurs de langue se sont rendus compte que les étudiants confrontent à des difficultés majeures dans l'apprentissage des structures orales du français. Pourtant, ils ne procèdent à aucune méthode de correction, ils essaient de surmonter ces difficultés par des méthodes personnelles qui n'apportent pas souvent de fruit. La correction par la méthode verbo-tonale devient alors incontournable pour le professeur qui n'arrive pas à apprendre aux étudiants le code oral. Les apprenants turcs pourraient avoir des problèmes aussi bien dans la réalisation que dans la perception du groupe rythmique propre au français. Ils auraient par ailleurs des difficultés dans la perception des différences de timbre et dans la production des semi-consonnes /w/, /ɥ/. Par contre, l'absence du « e » caduc en turc ne causerait pas des difficultés de prononciation. En ce qui concerne les consonnes, les étudiants turcs n'auraient pas de difficultés étant donné que la plupart des consonnes se retrouvent dans les deux langues en question. Seules quatre consonnes du français qui n'existent pas en turc pourraient entraîner des difficultés. Ils ont également des problèmes quant à la réalisation d'un groupe de phonèmes consonantiques à l'initiale des mots. D'où l'adjonction d'une voyelle à l'initiale de mot (prothèse) ou d'une voyelle entre les deux consonnes (épenthèse). Par ailleurs, ils ont des difficultés dans la réalisation de [ʀ] dorsal. Contrairement aux voyelles nasales, ils ne rencontrent pas de problèmes pour réaliser les voyelles orales, car elles existent dans le système phonologique de leur langue maternelle.

En effet, la correction des phonèmes présentant des difficultés dépend du professeur qui entend et localise la faute, puis en propose la correction. Par conséquent, la formation des professeurs de langue joue un rôle fondamental. Le professeur doit avoir l'oreille bien exercée pour savoir utiliser efficacement la méthode verbo-tonale et l'adapter à des conditions toujours instables et parfois imprévisibles. Cette méthode suggère non pas une seule méthode, mais plusieurs. La méthode structuro-globale audio-visuelle et la méthode verbo-tonale s'inscrivent, au fait, dans une même perspective. En vue d'appliquer le système verbo-tonal, le professeur de langue étrangère doit être compétent dans l'utilisation des éléments prosodiques et dans le domaine de la phonétique et de la phonologie pour apprécier correctement la production orale de ses étudiants.

L'apprentissage des structures orales et la correction phonétique lesquels sont souvent négligés dans l'enseignement du français en Turquie doivent être prioritaires tout au début de l'apprentissage pour une didactique efficace du français.

Si elle est bien réalisée à cette période, on peut alors éviter la fixation et la fossilisation d'erreurs orales si difficiles à faire oublier. En somme, pratiquer la correction phonétique dans une classe de langue étrangère, ce n'est pas seulement agir sur l'audition de l'étudiant, c'est l'influencer également sur la totalité de son apprentissage.

Bibliographie

- Aubin, S. 1996. *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. Thèse de doctorat sous la direction de Jacques Cortès, Université de Rouen ; 1997. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bally, Ch. 1951. *Traité de stylistique française*. Genève.
- Carton, F. 1974. *Introduction à la phonétique du français*. Paris : Bordas.
- Billières, M. 1988. « Crible phonique, crible psychologique et interprétation phonétique en langue seconde », *Travaux de didactique du FLE*, Université de Montpellier III, n°19. p. 5-29.
- Blanche-Benveniste, C. 1990. *Le Français parlé*. Cnrs. Paris : Etudes grammaticales.
- Dubois, J. (sous la direction de). 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
- Fonagy, I. 1980. « Accent en français contemporain », *Studia Phonetica*, n°15.
- Kléin, W. 1989. *L'acquisition de la langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Léon, P. et M. 1969. *Introduction à la phonétique corrective*. Paris: Hachette/Larousse.
- Léon, P. 1992. *Phonétisme et prononciation du français*. Paris: Nathan.
- Lhote, E. 1995. *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.
- Malmberg, B. 1976. *Manuel de phonétique général*. Paris: Picard.
- Martinet, A. 1991. *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- Martinet, A. 1971. *La prononciation du français contemporain*. Paris : Droz.
- Renard, R. 1979. *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruxelles: Mons, Didier.
- Renard, R. 1978. « Sur le recours à la tension en phonétique corrective ». *Revue de Phonétique Appliquée*. N°17. p. 69-84.
- Rivenc, P. 1985. « Problématique de l'énonciation en didactique des langues ». *Revue de Phonétique appliquée*, 76, p. 413-427.
- Siğırcı, I. 1999. « Eléments d'une étude contrastive des unités accentuelles en français et en turc de Turquie ». *Berke Vardar anısına Uluslar arası Dil Toplantısı, Dil ve Dünya: Dillerin işleyişi ve Devingenliği*, İstanbul Üniversitesi, 8-9 Ocak.
- Siğırcı, I. 2014. *Fransızcada Söyleyiş Yöntemleri Sesbilgisi, Méthodes pour la prononciation du Français*, 3ième édition, Ankara : Seçkin Yayınevi.
- Siğırcı, I. 2002-2003. « Fransızca ve Türkçedeki Ünlülerin İşlevsel Açından Karşılaştırılması, Analyse fonctionnelle des voyelles en turc et en français », *Dilbilim ve Uygulamaları*, 50. yıl özel sayısı, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dilbilimi Bölümü Dergisi, p. 138-150.
- Schneider, A. 1981. *Intonation, accentuation et rythme : nature fonction et incidence sur l'apprentissage d'une langue étrangère*. Hamburg. Helmut Buske Verlag.
- Troubetzkoy, N.S. 1976. *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Wioland, F. 1991. *Prononcer les mots du français*. Paris : Hachette.
- Walter, H. 1977. *La Phonologie du français*. Paris : Puf.

Synergies Turquie
n° 11 / 2018



*Printemps
Numérique*





ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Jumelage turco-coréen et ateliers d'écriture interculturels

Guillaume Jeanmaire

Université Korea, Corée du Sud
gjeanmaire@korea.ac.kr

Daeyoung Kim

Université Chungbuk, Corée du Sud
daeyoungkim@gmail.com

Reçu le 14-05-2018 / Évalué le 03-07-2018 / Accepté le 05-08-2018

Résumé

Notre étude présente un projet d'écriture collaborative autour de contes populaires. Il consistait à mettre en relation des élèves de terminale du lycée Saint-Benoît d'Istanbul avec des étudiants de l'université Korea de Séoul et à les inviter à aborder en français leur patrimoine et celui du pays partenaire. Après avoir fait connaissance et présenté quelques points saillants de leur propre culture, puis quelques récits tirés de leur répertoire national, lus et illustrés en vue de leur publication sur un support multimédia, les apprenants ont pris connaissance des écrits du pays partenaire, à partir desquels ils ont recomposé une version métissée, une histoire nouvelle qui croisait deux traditions et qui a été mise en scène.

Mots-clés : jumelages internationaux, ateliers interculturels, écriture télécollaborative, didactique multimédia, jeux scéniques

Kültürlerarası yazı atölyeleri ve Türk Kore değişimi

Özet

Çalışmamız, halk masallarıyla ilgili ortak bir yazım projesinden oluşmaktadır. Bu projede, İstanbul'daki Saint Benoît Fransız lisesinde son sınıf öğrencilerinden ve Seul'daki Korea Üniversitesi'nden öğrencileri birbirleriyle bağlantı kurup kendi ülkelerinin ve ortak çalışma gerçekleştirdikleri ülkenin kültürel miraslarını Fransızca ele almaları hedeflendi. Öğrenciler birbirleriyle tanışıp, kendi kültürlerinde öne çıkan birkaç konuyu tanıttıktan sonra, milli eserlerinde yer alan birkaç hikâyeyi multimedya ortamında sunmak amacıyla görsellerle hazırlanmıştır ve karşı taraf okuduktan sonra öğrenenler ortak çalıştıkları ülkelere ait metinler hakkında bilgi edinip her iki ülkenin öğelerini harmanlayıp iki geleneği keşiştiren ve oyun haline getirilen yeni bir hikâye yazdılar.

Anahtar sözcükler: uluslararası değişimler, kültürlerarası atölyeler, uzaktan ortak yazım çalışması, didaktik multimedya, sahne performansları

Turkish-Korean twinning and intercultural writing workshops

Abstract

Our study presents a collaborative writing project involving popular stories. It brought together twelfth graders from Saint-Benoît High School in Istanbul with students of Korea University in Seoul and invited them to address, in French, aspects of their own heritage and those of their partners' country. After becoming acquainted with and presenting some essential aspects of their own culture and stories from their national repertoire, which were read and illustrated via multimedia, learners read about their respective partners' country and recomposed an integrated version, i.e., a new story which combined the two national traditions which were then staged.

Keywords: international twinning, intercultural workshops, telecollaborative writing, multimedia didactics, stage performances

Introduction

Ce projet pédagogique d'écriture de récits interculturels¹, en classe de FLE, consistait à mettre en relation des étudiants de pays différents pour les inviter à aborder en français une culture partenaire dans un métissage de leurs traditions respectives. Ce travail s'inscrivait dans la perspective actionnelle (Rosen, 2009) et la pédagogie par projets (Djemâa, 2010 ; Prensky, 2010 ; Ollivier et al., 2016), et visait à développer leurs compétences langagières et interculturelles de manière ludique. Initié en 2016 par le département de pédagogie du FLE du lycée Saint-Benoît d'Istanbul, nous l'avons rejoint en 2017², étoffé et adapté à notre contexte en suggérant, en complément du projet initial (Bao et Mangiavillano, 2017), des interactions entre étudiants (sur une plateforme commune et par visioconférences), de nouvelles activités de production et d'interprétation de récits, un entretien avec des personnages et le recours à des applications d'édition multimédia.

Cette collaboration à distance entre des élèves issus des cultures turque et coréenne a été facilitée par le recours à des plateformes pédagogique³. Avant notre participation à ce projet, seules les productions finies étaient mises en ligne sur des pages interactives, mais sans plus d'échanges entre les élèves des pays ou établissements partenaires. Nous avons donc cherché à concrétiser ces échanges médiatisés par des visioconférences, des évaluations croisées et des collaborations en ligne.

Ce projet interculturel s'inscrivait dans un cours de FLE et s'adressait à des apprenants de niveau intermédiaire (niveau B1 du CECR), étudiants sud-coréens et élèves de terminale du lycée Saint-Benoît. Notre classe se composait d'une trentaine d'étudiants que nous retrouvions en cours, trois heures par semaine (deux fois quatre-vingt-dix minutes), durant un quadrimestre (précisément quinze semaines), soit au total quarante-cinq heures de cours.

Présents dans l'inconscient collectif, contes et légendes, fictions populaires, constituent une ressource inépuisable pour l'enseignement. Intemporels, ils touchent aux réalités humaines, et fréquemment sollicités en classe, ils permettent une multiplicité d'activités. Quelle que soit leur origine, ils nous invitent à un voyage dans l'imaginaire et témoignent de particularités culturelles symboliques intéressantes à partager. En s'appuyant sur ces récits dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants de FLE se référaient à quelque chose qu'ils connaissaient bien, qui ne leur était ni étrange, ni étranger, un contexte souvent associé à l'enfance, profondément ancré, ayant suscité des émotions, toujours présentes pour certaines, qu'ils pouvaient se réapproprier en confiance. Les participants de ce projet connaissaient d'autant mieux ce patrimoine qu'il appartenait, contrairement à toute attente, non pas au domaine francophone, mais à leur culture d'origine et à celle du pays jumelé ; ce parti pris ajoutait une dimension culturelle supplémentaire.

Avant d'aborder les objectifs pédagogiques et les atouts de cette initiative, présentons les quatre étapes ayant conduit à la réalisation de ce travail de découverte interculturelle et d'écriture :

- La première étape a consisté à faire connaissance en présentant au format vidéo les membres de son groupe (quatre à six élèves, cf. infra), son établissement, son pays, ainsi qu'un élément emblématique de sa propre culture.
- L'activité suivante visait à mieux connaître la structure narrative, les constituants et les contraintes d'un récit tiré de sa propre culture, à le résumer, l'illustrer et à le revisiter par un entretien imaginé avec un personnage et de présenter l'ensemble dans un document multimédia.
- Ces premières productions évaluées par les élèves du pays partenaire ont servi dans cette troisième étape à construire un récit métissé des deux traditions en présence.
- De ce métissage est ainsi née une nouvelle histoire, faite de patrimoines croisés, qui a été jouée et/ou filmée lors de la quatrième et dernière étape de ce travail.

1. Objectifs pédagogiques

1.1. Objectifs visés

Les objectifs de cette collaboration autour des récits populaires et de la langue française étaient certes lexicaux, grammaticaux et communicatifs, mais ici d'abord interculturels. Nous montrerons que ce partage a permis aux apprenants d'acquérir les bases des schémas narratifs et actanciels, mais aussi d'apprendre ou de consolider leur lexique et de nombreux points de grammaire. Dans une

fiction, une situation initiale dresse un décor au présent ou au passé ; survient alors un événement perturbateur qui bouleverse l'équilibre existant, qui nous a par exemple conduits à réviser la concordance des temps et le discours indirect avec ses adverbes temporels spécifiques (*quelque temps plus tard, un beau matin...*).

Par ailleurs, lors de la rédaction d'un récit en langue française, qui apprécie peu les répétitions, nos apprenants ont été amenés à employer des substituts : pronoms (ex. *cette dernière/ce dernier, celle/celui-ci/là*), synonymes, hyperonymes, hyponymes ou mots concepts (ex. *aller..., se rendre dans/à..., regagner...*), ainsi conduits à enrichir leur lexique. Plutôt que *dire*, pour rapporter des paroles, nous recommandions par exemple *rétorquer, répliquer, chuchoter, poursuivre, s'enquérir* ou *supplier*. L'étude d'un patrimoine littéraire, de ses récits fondateurs et de leur morale implicite nous a permis d'aborder et de débattre de questions sociétales multiples comme la maltraitance, la pauvreté, l'abandon, le handicap, le mariage (forcé ou consenti)⁴, et d'échanger sur la manière dont ces réalités étaient vécues dans les deux pays.

1.2. Compétence interculturelle

Ce projet, nous l'avons dit, avait pour objectif principal de développer une compétence interculturelle, pour découvrir l'autre, mais aussi en miroir, (re) découvrir son identité et son patrimoine culturels, ce que Windmüller nomme la « conscience interculturelle » (2011: 20). Abdallah-Pretceille note à ce sujet que « le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture. C'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle » (2004 : 28).

Comme le souligne Besse, la (re)connaissance de l'Autre implique une connaissance de soi, une démarche d'ouverture à l'altérité, une attention au caractère ethnocentré de chaque culture, la relativisation des valeurs de sa culture d'origine, une dissimilation (1993 : 47).

La rencontre et les échanges entre apprenants, la découverte d'un récit populaire, puis la création d'un récit croisé ont permis à chacun d'aller à la rencontre de l'Autre, de le respecter dans ses particularismes, tout en questionnant sa propre identité et sa compétence interculturelle. Ainsi, par l'entremise des élèves turcs, nos élèves ont découvert la culture ottomane. Certes, on aurait pu penser que les apprenants de FLE aient été davantage attirés par l'étude de contes français ou francophones, ou a fortiori de leur culture d'origine et qu'ils auraient préféré échanger avec des élèves francophones natifs, mais nous avons constaté qu'ils ont

apprécié découvrir un autre patrimoine culturel, et manifesté moins d'appréhension à communiquer en français avec des non natifs.

1.3. Pédagogies coopératives, émotionnelles et créativité

Cet atelier a privilégié la coopération. Comme nous le verrons ultérieurement, chaque étape s'est faite en petits groupes, ce qui a eu pour avantage de souder la classe, d'instaurer un climat d'émulation respectueuse, de convivialité même. Par ailleurs, lors des activités préparatoires à chaque étape, plutôt que de fournir aux apprenants le lexique nécessaire à sa réalisation, nous les avons encouragés à le constituer par eux-mêmes par un remue-méninges collaboratif et interactif), puis à classer ces mots en réalisant des cartes mentales, en recourant à un outil interactif (*OneNote*⁵) particulièrement approprié pour l'écriture collaborative. Ainsi, les élèves se sont d'autant mieux impliqués dans l'apprentissage et ont nourri leur créativité. Plus généralement, les apprentis-conteurs ont mobilisé leur inventivité tout au long du projet, que ce soit pour imaginer un entretien avec des personnages fictifs, et plus encore lors de la réécriture d'un conte croisé, puis pour sa mise en scène (Aden, 2008 : 68).

En effet, comme l'ont observé des collègues vietnamiens autour de projets scéniques, la *théâtralisation* sollicite les émotions (Vũ, 2016 : 107) qui, selon qu'elles sont négatives, « parasites » (Puozzo, 2013) ou positives, constituent alternativement « une entrave ou au contraire une aide forte à l'acquisition » (Cuq, 2003 : 80 ; cf. le filtre affectif de Krashen⁶), autrement dit, elles favorisent ou parasitent les performances linguistiques. Puozzo (2013) montre que lors du processus d'apprentissage un état émotionnel rendu positif par une pédagogie créative favorise à long terme l'ancrage des connaissances mémorisées, des procédures et des compétences langagières. Celui-ci qualifie ces émotions de « facilitatrices », et invite à « construire un environnement d'apprentissage qui favorise un état émotionnel positif chez les élèves », afin d'améliorer leurs performances. En ce sens, l'usage de « likes » ou de commentaires postés sur la plateforme commune (note 3) a encouragé les apprenants des pays partenaires et nourri des émotions positives.

2. Étapes détaillées du projet

Initiées par Bao et Mangiavillano (2017), les quatre étapes du projet correspondaient aux pistes pédagogiques proposées par Maga. Les deux premières avaient pour objectif de sensibiliser les apprenants à la notion d'écart culturel, de leur faire

prendre conscience de leur propre grille interprétative, de leurs a priori éventuels, et de découvrir une autre culture tout en redécouvrant la leur. La troisième étape visait à établir des correspondances interculturelles (étape de relativisation). La quatrième, enfin, cherchait à mieux connaître la culture de l'Autre.

2.1. Première étape : faire connaissance entre apprenants allophones de FLE

La première étape a servi aux apprenants des deux pays à faire connaissance par des présentations et des rencontres en ligne. Cette activité ludique a permis en outre aux élèves du même groupe de renforcer la cohésion, de réviser quelques notions élémentaires des niveaux A2 et B1 du CECR et de s'initier à la culture partenaire, tout en apprenant à redécouvrir ou à mieux connaître leur propre identité culturelle (cf. supra). Dans cette optique, nous avons constitué des groupes et créé un wiki pour chacun (note 5). Les participants avaient pour première consigne (trois semaines, soit neuf heures de cours) de présenter les membres, leur établissement, ainsi que leur ville ou pays d'origine en mettant l'accent sur un lieu qu'ils affectionnaient ou qui leur évoquait un souvenir marquant. Au préalable, en établissant avec eux des cartes mentales, nous l'avons dit, nous avons ensemble révisé les registres lexicaux des loisirs et de la description des lieux.

Nous avons demandé aux participants d'ajouter à cette première étape un élément représentatif de leur culture d'origine⁷, qu'il s'agisse d'un aliment (thé vert, café turc ; *soju*, *raki*, image 1), d'une croyance populaire (marc de café), d'un geste, d'un trait de comportement commun (empressement contenu des Coréens), de personnages (mandarins, sultans, pachas, lutins coréens ou turcs : *ttokaebi* et *djins*), d'objets (éventail, tapis, turban, chapelet bouddhiste, *nazar boncuğu* ou œil de Fatima), d'animaux emblématiques (tigre, âne), de quartiers ou de sites historiques (temples, mosquées, pagodes, tombes), etc. Ils ont ainsi pris davantage conscience de leurs particularités culturelles. En outre, lorsque les apprenants cherchaient à présenter leur environnement quotidien, nous leur avons suggéré d'y ajouter une touche ludique. Pour illustrer l'impatience des Coréens, un groupe a ainsi parodié la chanson « Gangnam Style » en essayant de former des figures de style, comme l'allitération « *soûls à Séoul* ».

Chacune des productions collaboratives a d'abord été conduite à l'écrit sous la direction de l'enseignant. Celui-ci a ainsi pu suivre en ligne comme en classe la progression de chaque tâche, tenter de remédier aux difficultés, et de groupe en groupe guider et conseiller ; plutôt que de corriger leur texte, nous avons préféré, dans un premier temps, signaler en ligne par des couleurs les erreurs (orthographiques, grammaticales, syntaxiques) et en ajoutant quelques précisions. Nous

les laissons ensuite remanier le texte, avant de corriger à notre tour leur version finale. Au besoin, nous complétons par des commentaires écrits ou sonores dans leurs wikis respectifs.

Avant d'enregistrer et/ou de filmer la lecture de cette version écrite et des suivantes, nous passons de groupe en groupe pour corriger la prosodie (prononciation, diction, liaisons, intonation, etc.), puis demandons aux intéressés de poster leurs enregistrements dans leurs wikis (note 5). Pour les aider à mieux prononcer, nous avons au préalable nous-même oralisé les productions écrites de chaque étape afin qu'ils disposent d'une référence. Par ailleurs, afin d'améliorer leur diction, nous leur demandons de bien s'écouter, car lorsqu'ils s'entendaient, ils prenaient davantage conscience des écarts de prononciation. Pour chaque étape, au sein de chaque groupe, les élèves se sont réparti les rôles afin que tous prennent la parole. Selon le nombre de protagonistes de leur histoire, certains ont joué plusieurs personnages, d'autres le ou les narrateur(s). Nous leur adressons aussi des encouragements afin de les aider à perfectionner leur production. Malgré les nombreuses interactions (écrites et sonores) désormais possibles en ligne en marge des heures de cours, entre l'enseignant et les élèves, bien évidemment, lors du passage de la version écrite à la version filmée, la part d'improvisation a ajouté de nouveaux éléments, erreurs ou maladrotes qui font partie du processus d'apprentissage.

Après corrections, ils ont alors déposé leur version finale, d'abord écrite, puis au format vidéo (note 7) sur la plateforme commune (note 3). Les interactions avec l'autre culture ont ainsi été plus vivantes grâce aux images, aux enregistrements, aux interactions à distance et aux commentaires qu'ils étaient invités à laisser sous les productions écrites ou audiovisuelles. À chaque étape du projet, les publications des apprenants de la culture partenaire ont été commentées et évaluées par les enseignants et les élèves, qui ont voté en « likant » les vidéos qu'ils préféraient. Le groupe lauréat a été récompensé par de petits souvenirs postés par l'enseignant du pays associé.

Pour rendre plus vivante encore cette rencontre interculturelle, nous organisons depuis cette année des visioconférences⁸ avec les enseignants intéressés. Après s'être présentés et déjà vus par écrans interposés, les élèves se montrent moins réticents à faire plus ample connaissance, même en dehors de la classe. À la suite de ces rencontres médiatisées, pour donner une autre dimension à ce travail, il est aussi possible, dans une grande ville, d'aller dans un restaurant du pays partenaire, et d'ajouter ainsi une dimension sensorielle et gustative à cette découverte culturelle.

2. 2. Deuxième étape : présentation et découverte de contes et de personnages

Quand les participants ont eu fait connaissance, nous avons abordé, lors de cette deuxième étape (en trois semaines), le thème des contes en demandant d'abord aux apprenants ce que leur évoquait ce registre, ce qu'ils y associaient et d'en nommer quelques-uns. Une piste suggérée par Denisse et Lauginie consiste à leur demander, par exemple, quels sont les animaux qui apparaissent le plus souvent dans les contes de leur culture d'origine et ce que ces animaux symbolisent (qualités ou défauts) (2015 : 6).

Pour réviser et enrichir le vocabulaire relatif au conte et aux descriptions physiques et morales des personnages, nous avons procédé à des activités réflexives en groupe comme lors de la première étape pour que les élèves constituent un lexique et sa classification : archétypes, événements, objets merveilleux, lieux, apparence, qualités et défauts.

Puis, nous sommes passés à la structure narrative du conte. Greimas (1966) a repris l'idée des sphères de Propp (1965 [1928]) pour résumer un conte en un tableau de six sphères d'action ou *actants*. Ces forces motrices du récit ne sont pas nécessairement personnifiées et correspondent aux fonctions syntaxiques, analogues à celles de la langue. À partir de fonctions syntaxiques du récit, Greimas distingue trois paires d'actants : *sujet-objet*, *destinateur-destinataire*, *adjuvant-opposant*. Une force motrice ou entité (*destinateur*, mandateur) confie à un personnage (*sujet*) une mission et désigne l'*objet* de la quête. Le sujet doit atteindre son but (*objet*) dans l'intérêt ou à l'intention d'un protagoniste (*destinataire*). Dans cette épreuve, le sujet peut avoir recours à des alliés (*adjuvant*, auxiliaires, bienveillants) face à des *opposants* (personnages malfaisants) qui empêchent le héros de réaliser son objectif.

Toujours selon les fonctions de Propp (1965 [1928]), Brémond (1973) met en place une structure narrative qui comprend cinq étapes :

1. La situation initiale (« qui, où, quoi, quand »)
2. L'événement qui perturbe cette situation initiale
3. La suite des péripéties, où l'héroïne/le héros affronte des opposants et doit surmonter des épreuves
4. L'événement de résolution (force d'équilibre, de réparation)
5. La situation finale

Pour les familiariser avec cette structure logique, nous leur avons fourni un conte de Perrault découpé en cinq extraits, chacun correspondant à l'une de ces étapes, en leur demandant de les remettre dans le bon ordre (Durant Guizou, 1998 : 123).

Il est possible d'associer la compréhension orale à cette activité de compréhension écrite, que Herbulot et Simoneau (1998) qualifient de « lecture active », en fournissant, toujours dans le désordre, trois séquences à lire et deux autres à écouter. Cette dernière permet de comprendre la structure logique du texte et de repérer les articulateurs, logiques et temporels, qui marquent les moments de l'histoire (*Un jour,...* ; *Pourtant, ...*), ses charnières, mots-clés et mots de liaison. Une telle démarche offrait aussi aux apprenants l'opportunité de mesurer « la hiérarchie des idées avancées par l'auteur en distinguant l'essentiel, le secondaire et l'accessoire » (Durant Guiziou, 1998: 70). Cette consigne de lecture active invitait également à faire *résumer un texte*. Avant de résumer un récit de leur pays d'origine (étape 2), les apprenants-conteurs se sont exercés avec un conte français choisi par nos soins (*Le Petit Prince*), après en avoir saisi la structure d'ensemble et le contenu. Pour les guider, nous avons *révisé* les conventions du genre (*Il était une fois...*, *il y a très longtemps de cela, vivaient .../il y avait .../Jadis, il y a très longtemps, ...*), et pour ceux qui désirent aller plus loin, nous recommandons le site *Conte-moi la lecture*⁹ qui permet de travailler l'écoute, la lecture littéraire et l'analyse des œuvres suggérées.

Ces étapes préparatoires terminées, chaque groupe a alors choisi une histoire dans son propre patrimoine, en concertation afin que les récits et les personnages soient différents à chaque fois. En respectant les schémas narratifs et actanciels étudiés, nous leur avons demandé de le résumer en quelques lignes, de faire une description physique et psychologique d'un personnage imaginé, et enfin de retranscrire un entretien (à charge ou non) avec un protagoniste de l'histoire. Ils étaient ainsi amenés à employer les discours direct (« *Qu'avez-vous ressenti lorsque vous ...* ») et indirect (*On dit de moi que...*). Enfin, l'entretien étant enregistré, ils devaient se soucier de la prononciation, des liaisons, de l'intonation, et tenir compte des sentiments à exprimer.

2.3. Troisième étape : rédaction collaborative¹⁰ d'un conte interculturel

Après avoir dûment fait connaissance et présenté quelques éléments saillants de leur culture, puis un conte de leur patrimoine, les apprenants ont pris connaissance des contes présentés par leurs camarades étrangers pour, dans cette troisième étape, mieux métisser deux traditions. Ils ont lu, écouté et évalué les récits des élèves partenaire, en ont choisi un, l'ont présenté oralement en français à la classe, ont mis plus amplement en avant un personnage et insisté sur la portée morale du récit qu'ils avaient retenu.

À partir des présentations faites jusqu'ici, cette troisième étape (quatre semaines) consistait dès lors à élaborer un nouveau conte, interculturel cette fois-ci, en croisant les deux traditions, trames, personnages, contextes historiques ou légendaires, éléments emblématiques culturels. Nous avons privilégié la transposition dans le temps (au XXI^e siècle). Ainsi, tout en conservant la trame d'origine, un groupe a par exemple remplacé un couple mythique coréen, Gyeonu et Jiknyeo, par leur équivalent turc, Mecnun et Leyla, la jeune tisserande coréenne devenant tisseuse de tapis.

Quant aux activités socioculturelles préparatoires¹¹ à la rédaction d'un récit interculturel (deux semaines), outre les activités grammaticales mentionnées plus haut, il est intéressant de faire comparer plusieurs traditions d'un même récit. En s'inspirant du parcours proposé sur le site de la BNF pour le *Petit chaperon rouge*¹², il nous a semblé utile de mettre en parallèle *Cendrillon* et son équivalent coréen et d'identifier les différences narratives (compétence interculturelle). Toujours dans une démarche contrastive, afin de faire prendre conscience aux élèves des spécificités culturelles et langagières de patrimoines différents et de les sensibiliser aux représentations divergentes d'une même réalité culturelle, nous leur avons demandé, comme le suggère Windmüller, de rechercher similitudes et différences, puis d'isoler un paramètre culturel qui distingue les traditions les unes des autres (compétence intra-culturelle) ; cette approche a également fait ressortir « les différents niveaux linguistiques, sociologiques et historiques [des] phénomènes (...) [d']appartenance culturelle » (2011: 87). L'auteur convie aussi les élèves à rechercher des traces culturelles et linguistiques de contes dans les médias, la presse, le langage courant, les publicités, les textes littéraires (intertextualité), ou d'autres formes d'expressions (ibid., 87). Le conte permet en effet d'aborder cette notion d'intertextualité (ex. citations **célèbres**, allusions, adages entrés dans la morale publique : « *Rien ne sert de courir...* »). Enfin, comme Windmüller le propose pour la publicité, revenant sur le conte choisi dans la culture source (à l'étape 2), nous avons tenté d'identifier les implicites culturels les plus difficilement compréhensibles par nos apprenants (ibid., 65).

Ces étapes préparatoires terminées, la rédaction du conte interculturel pouvait commencer. Nous avons d'abord demandé à nos apprentis-conteurs de rédiger la progression du récit métissé, sa trame, en détaillant les cinq étapes du schéma narratif, le modèle actanciel (héros et opposants : personnages coréens et turcs, objets, lieux) et la chronologie des événements. À ce stade, nous avons veillé à la cohérence de l'histoire, à sa structure, à son originalité. Lorsque chacun fut satisfait de la composition métissée, les élèves ont rédigé en français récits et dialogues.

2.4. Quatrième étape : mise en scène

En dernier lieu, les élèves étaient invités à interpréter les contes métissés réécrits lors de l'étape précédente, à les mettre en scène, et dans le cas des élèves turcs en un spectacle supervisé par des intervenants professionnels à l'occasion de la semaine de la francophonie. Chaque enseignant était libre d'adapter cette quatrième étape (les trois dernières semaines) selon ses possibilités, les attentes de ses élèves ou les moyens à sa disposition. Quant à nous, monter une pièce et la jouer aurait exigé trop de temps (aux élèves comme à l'enseignant) et de moyens financiers (location de salle, costumes, etc.). Tous les groupes coréens ont alors opté pour un enregistrement vidéo d'un ensemble de séquences (dont une a été mise en musique et chantée¹³). Afin d'en augmenter l'illusion de réalité, ces saynètes ont été filmées à l'aide d'une application (Green Screen ou OBS Studio) permettant d'ajouter des arrière-plans à la prise de vues. La meilleure vidéo (sélectionnée par un vote en ligne des élèves du pays partenaire) a été présentée lors de la soirée annuelle du département de langue et littérature françaises de notre université.

Apprentis-conteurs, les élèves sont devenus apprentis-acteurs. Comme le note Payet, « le moment le plus fort pour les apprenants est, sans nul doute, celui où ils passent du statut d'élève à celui de comédien » (2010: 113). Pour l'élève-acteur, interpréter un personnage en langue étrangère était une grande fierté (ibid., 20). Nous n'avions pas la prétention, ni l'intention de faire des apprenants des acteurs professionnels, ni de devenir metteur en scène. Cependant, lors de la théâtralisation du conte (plus complète que l'oralisation enregistrée à l'étape 3), nous avons insisté sur l'expressivité corporelle. Le théâtre dans l'enseignement/apprentissage du FLE enrichit la communication non verbale, kinesthésique. Certains gestes, encore propres à une culture, sont appelés *emblèmes* (Tellier, Gadet, 2014), par exemple : parler avec les mains pour dire *il est souül, mon œil* ! Il est alors important de les aborder en classe, surtout lorsque le projet final est joué, dans une perspective interculturelle.

Avant d'enregistrer la vidéo, chaque groupe a joué une ou deux saynètes devant la classe. Les élèves-acteurs ont alors réalisé une (auto)évaluation de leur performance. Nous sommes revenus sur les difficultés de prononciation, la classe a formulé une appréciation globale du jeu et a parfois proposé des retours pour en améliorer la mise en scène. Cette quatrième et dernière étape a alors été filmée et des captures d'écran ont servi à illustrer le récit métissé de la troisième étape. Précisons en effet que dans un dernier temps les élèves ont compilé et mis en valeur leurs recherches, leurs compositions, leurs présentations et leurs performances dans un livre multimédia¹⁴ grâce à l'outil *Book Creator*¹⁵ qui a permis de rendre l'ensemble (textes, dessins, photos, enregistrements sonores et vidéos) plus simple à diffuser.

Conclusion : concrétisation de cette collaboration interculturelle au Printemps Numérique d'Istanbul

Si les apprenants de FLE possèdent au niveau intermédiaire un certain bagage lexical, il est plus fréquent de le mettre en œuvre à l'écrit. Par de tels projets télécollaboratifs interculturels, ils deviennent aussi auteurs et interprètes. Toutes les compétences sont alors sollicitées, ce qui rend les contes d'autant plus "merveilleux" ! Par ailleurs, au-delà des compétences langagières, cette approche permet de développer chez eux des compétences communicatives, interculturelles, comportementales et non verbales. En somme, la rédaction d'un conte interculturel par l'écriture collaborative sollicite leur créativité, des interactions et une forme d'ouverture à l'altérité. Nous avons poursuivi la concrétisation de cette collaboration de visu et de vive voix lors du Printemps Numérique International (PNI 2018) qui se tient chaque année fin février dans le lycée Saint-Benoît d'Istanbul. À l'occasion de cet événement annuel, nos collègues (enseignants turcs et français), élèves turcs présents et nous-même y avons co-présenté le produit de ce projet international.

Nous avons aussi profité de ce séjour en Turquie pour assister à des cours donnés par nos collègues et organiser des ateliers sur les contes coréens avec les participants turcs dont nous avons fait la connaissance à distance au semestre précédent. Les élèves turcs ont présenté les contes coréens qu'ils avaient préférés et quelques contes interculturels de l'étape 3, en nous expliquant pourquoi ils les avaient choisis pour en métisser la trame de leurs traditions. Ces rendez-vous annuels ont été, sont et resteront autant d'occasions de rencontrer de nouveaux partenaires ; des collègues, en Algérie notamment, se sont en effet montrés intéressés pour mettre en place de nouveaux projets interculturels autour d'autres réalisations médiatisées. Nous avons donc bon espoir de poursuivre cette coopération sur d'autres continents et d'accroître plus encore notre répertoire culturel et surtout celui de nos élèves.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 2004. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Aden, J. 2008. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Éditions Le Manuscrit.
- Bao, H.-M., Mangiavillano, V. 2017. Collaboration numérique et interculturalité en contexte lycéen bilingue turco-finlandais, *Synergies Turquie*, 10, p. 125-140. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Turquie10/ha_minh_mangiavillano.pdf [consulté le 24 février 2018].
- Besse, H. 1993. « Cultiver une identité plurielle ». *Le français dans le monde*, n° 254, p. 42-48.
- Brémond, C. 1973. *Logique du récit*. Paris : Seuil.

- Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Asdifle, Paris : Clé international.
- Denisse, M., Lauginie, A. 2015. *Il était une fois des contes*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Djemâa, B. 2010. « En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ? ». *Synergies Algérie*, 9, p. 75-82.
[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Algerie9/bensalem.pdf> [consulté le 24 février 2018].
- Durant Guiziou, M.-C. 1998. Le résumé en langue étrangère dans le cadre d'une didactique de la traduction. In : *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ed. J. Delisle et H. Lee-Jahnke. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, p. 117-126.
- Greimas, A. 1966. *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Paris : Larousse.
- Herbulot, F., Simoneau M. 1998. « La lecture active à l'ESIT ». In : *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ed. J. Delisle et H. Lee-Jahnke. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, p. 69-73.
- Maga, H. *Former les apprenants à l'interculturel*.
[En ligne] : www.francparler.org/dossiers/interculturel_former.htm [consulté le 24 février 2018].
- Ollivier, C., Gaillat, T. et Puren, L. (dir.). 2016. *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires*. Paris : Archives contemporaines.
- Payet, A. 2010. *Activités théâtrales en classe de FLE*. Paris: Clé international.
- Prensky, M.R. 2010. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. New York: Corwin.
- Propp, V. 1965[1928]. *La morphologie du conte*. Paris: Seuil.
- Puozzo, I. 2013. « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage ». *Éducation et socialisation*, 33 [en ligne] : edso.revues.org/174 [consulté le 24 février 2018].
- Rosen, E. 2009. « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue ». *Le français dans le monde*, 45, p. 6-14.
- Tellier, M., Cadet, L. 2014. *Le Corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions des Maison des Langues.
- Vũ, V.H. 2016. « Projets de théâtre francophone dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère : le cas du lycée Hanoï-Amsterdam à Hanoï ». *Synergies Pays riverains du Mékong*, 8, p. 105-133.
- Windmüller, F. 2011. *Français langue étrangère (FLE) : l'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.

Notes

1. Il existe d'autres projets de collaboration créative internationale, dont l'emblématique « Cultura » (MIT, Lyon, Furstenberg) ou encore « le français en première ligne » de Develotte. Pour ceux qui traitent des contes, voir note 10.
2. La première année, en 2016, deux établissements (turc et finlandais) ont participé à ce projet. Puis, en 2017, la télécollaboration s'est élargie à deux autres (roumain et chinois, Bao et Mangiavillano, 2017). Au deuxième semestre de l'année 2017, nous avons décidé de rejoindre cette coopération linguistique internationale.
3. Nous avons opté pour la plateforme *Edmodo*. Gratuite, elle ne nécessite aucune installation. Son interface, intuitive, est simple d'usage ; elle est dotée de nombreuses fonctionnalités permettant d'entrer en contact avec d'autres enseignants, et donc en adéquation avec des projets (télé)collaboratifs entre équipes ou établissements distants.
4. À ce sujet, José fournit dans son blog des pistes d'activités autour du conte *Kirikou* (ticsenfle.blogspot.kr/2009/01/lire-pour-connaître-le-patrimoine-oral_18.html).

5. En effet, *OneNote* permet d'écrire à plusieurs simultanément, de mutualiser les informations, puis de les déplacer et réorganiser comme on le ferait avec des post-it. Cet outil contribue aussi à corriger la prosodie (prononciation, intonation, etc.) des apprenants, car il insère et facilite l'insertion d'enregistrements sonores (voire audiovisuels).
6. <http://www.sk.com.br/sk-krash-english.html>.
7. Vidéos sur les éléments culturels réalisées par les élèves turcs : <https://www.thinkinglink.com/video/961977089458700289>. Celles de nos élèves incluant aussi la présentation des élèves, de leur établissement et de la ville de Séoul sont consultables dans les e-books multimédias (voir note 14nreven3), nmultimurelovisuelles,our des contesoire, proc) et sur ce lien : <https://www.thinkinglink.com/video/961977089458700289>.
8. Exemple de visioconférence : <https://vimeo.com/265946400>.
9. Ressources pédagogiques sur le conte : www.conte-moi.net/lecture. Le site *conte.moi.net* met aussi à disposition une centaine de contes francophones, dont une série de 10 films d'animation accompagnés de fiches pédagogiques écrites par des enseignants du pays d'origine (www.conte-moi.net/conte-moi-francophonie).
10. Il existe de nombreux projets pédagogiques d'écriture collaborative en réseau (e.twinning), consistant à écrire avec une classe partenaire un conte. On peut citer celui de l'école primaire de Villers-Perwin en Belgique www.villers-perwin.be/nos_activites/avant2002/contes/conte_intro1.htm
D'autres multilingues, comme les projets « Sacs d'histoire » et « Contes dans nos langues : du bilinguisme au plurilinguisme », menés respectivement à Genève depuis 2007 et par des établissements de la Vallée d'Aoste jumelés à des établissements de l'Académie de Montpellier.
11. Denisse et Laugnie (2015 : 16) proposent une série d'exploitations pédagogiques pour enseigner à écrire ou réécrire des contes : ils suggèrent de faire une salade de contes (en mélangeant les ingrédients de plusieurs histoires célèbres ou en les tirant au sort), ou bien de permuter les extrémités (début ou fin du conte), de substituer les « bons » et les « méchants », d'ajouter un « intrus » (un personnage de sa culture dans un conte universel comme *Cendrillon*), de choisir un « autre point de vue » (celui de l'un des personnages, de lui donner la parole, focalisation interne, externe, omnisciente), de mettre « au goût du jour » (modernisation d'un conte), de dissimuler des « mots codés » (écrire collaborative d'un conte en codant les mots essentiels que les autres groupes doivent déchiffrer). On peut encore parodier un conte, le détourner, voire le transposer dans l'espace (dans son pays d'origine) ou dans le temps ou dans un autre genre littéraire. L'atelier Écriture de contes de la BNF propose au niveau avancé, de parodier un conte en le réécrivant à la manière d'un écrivain célèbre français ou francophone (avec ses caractéristiques stylistiques) étudié en classe tels que Hugo, Zola, Maupassant, Saint-Exupéry ou Nothomb (expositions.bnf.fr/contes/pedago/chaperon/index.htm).
12. [Expositions.bnf.fr/contes/pedago/chaperon/indcorp.htm](http://expositions.bnf.fr/contes/pedago/chaperon/indcorp.htm).
13. Exemple d'une saynète de comédie musicale : <https://vimeo.com/267783503>.
14. Contes interculturels réalisés par nos étudiants-conteurs : <https://www.thinkinglink.com/scene/998451272057094147> et par les élèves turcs : <https://www.thinkinglink.com/scene/1029711590431129603>.
15. Book Creator est un outil gratuit et simple à utiliser qui permet de créer, dans le navigateur Chrome (<app.bookcreator.com>), des livres multimédias, exportables aux formats e-pub, pdf, mov, etc.



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Synergies Turquie n° 11 - 2018 p. 83-101

Extension du domaine professionnel des enseignants en section bilingue : l'approche plurilingue dans des écoles bilingues francophones en Egypte

Marjorie Pégourie-Khellef

Université Rennes 2, Rennes, France

marjopegourie@gmail.com

Reçu le 25-05-2018 / Évalué le 16-09-2018 / Accepté le 20-09-2018

Résumé

Dans un objectif d'ingénierie de formation destinée à un public d'enseignants de disciplines enseignées en français (DEL2, ou discipline non linguistique - DNL ou discipline dite non linguistiques DdNL) et d'enseignants de français en section bilingue, nous proposons une réflexion sur l'impact de l'approche plurilingue sur les compétences professionnelles. Pour cela, nous examinerons un enchâssement notionnel qui a pour conséquence l'extension du domaine professionnel des enseignants en section bi-plurilingue, et en particulier des enseignants de discipline dite non linguistique (désormais DdNL). Nous proposons d'analyser les pratiques des enseignants, dans la seconde partie de notre contribution, à partir des gestes professionnels tels que proposés par D. Bucheton et Y. Soulé. Nous baserons nos réflexions sur des analyses de pratiques de classe, extraites d'un corpus constitué d'enregistrements vidéo filmés en classes de mathématiques et de sciences, pour des classes équivalentes au CM1, CM2 et 6^e dans trois écoles bilingues francophones égyptiennes.

Mots-clés : médiation, compétence bi-plurilingue, compétence discursive, geste professionnel

İki dilde eğitim veren bölümlerdeki öğretmenlerin mesleki alanlarının genişlemesi : Mısır'daki Frankofon okullarda çok dilli yaklaşım.

Özet

Fransızca yapılan derslerde eğitim veren öğretmenlere (DEL2 veya dil dersi olmayan dersler - DNL veya DdNL, dil dersi olmadığı kabul edilen dersler) ve çift dilli okullarda Fransızca dersi veren öğretmenlere yönelik bir eğitim kapsamında, çok dilli yaklaşımın öğretmenlerin mesleki becerileri üzerindeki etkisi konusunda bir çalışma gerçekleştirdik. Bu çalışma için, başta dil dersi olmadığı kabul edilen derslerde (artık DdNL) eğitim veren öğretmenler olmak üzere, (bi-pluri) iki-çok dilli bölümlerdeki öğretmenlerin mesleki alanlarının genişlemesine sebep olan kuramsal açıklamayı inceleyeceğiz. Bu ek çalışmamızın ikinci kısmında, Bucheton ve Soulé'nin önerdiği mesleki vücut hareketlerinden başlayarak öğretmenlerin uygulamalarını incelemeyi öneriyoruz. Fikirlerimizi, iki dilde eğitim veren, Mısır'daki 3 Frankofon okulda, 4., 5. ve 6. sınıfa eş değer sınıflar için matematik ve fen derslerinde çekilmiş video kayıtlarından yararlanarak sınıf uygulamalarının analizinden yola çıkarak oluşturacağız.

Anahtar sözcükler: düşünce, iki-çok dillilik becerisi, söylemsel beceri, mesleki vücut hareketleri

Extension of professional teachers' skills in bilingual section: plurilingual approach in french speaking schools in Egypt

Abstract

With an objective of training engineering destined to non-language subject teachers in French and French language teachers in bilingual schools, we will study the impact of a plurilingual approach on teachers' skills. To this end, we propose to examine some embedded concepts which result in an extension of professional skills, especially for non-language subject teachers in French. Then in a second phase, we will analyze teachers' practices, based on professional gestures as defined by Bucheton et Soulé. We will base our study on classroom practices, excerpts from video footage during mathematics and science classes in three egyptian bilingual schools (for children between 10 and 11 years old).

Keywords: mediation, bi-plurilingual skill, discursive skill, professional gesture

Introduction

La présente contribution se situe à la croisée de la recherche en didactique des langues, en sociolinguistique et de préoccupations professionnelles relevant de l'ingénierie de formation. La formation de publics d'enseignants disciplinaires étrangers enseignant en français, appelés également enseignants de discipline non linguistique (DNL) ou discipline dite non linguistique (DdNL) ou encore discipline enseignée en langue deux (DEL2), demande de s'interroger sur les outils théoriques pertinents pour la formation continue, dans un mouvement spéculaire entre terrain et recherche. Evidemment, nous identifions en premier lieu l'approche plurilingue issue de la sociolinguistique, qui trouve une expression didactique dans la didactique intégrée, laquelle présente des éléments croisés avec la notion de médiation récemment redéfinie. Cet enchâssement notionnel a pour conséquence l'extension du domaine professionnel des enseignants en section bi-plurilingue, et en particulier des enseignants de discipline dite non linguistique (désormais DdNL). Ces choix théoriques et méthodologiques s'inscrivent dans un courant tout à fait partagé et consensuel au vu de l'état de la recherche actuelle. Notre hypothèse est que les pratiques enseignantes de DdNL relèvent déjà, empiriquement, d'une approche plurilingue et d'une didactique intégrée, approches ainsi théorisées pour des pratiques déjà existantes. Mais ces pratiques restent informelles, individuelles, conscientisées ou non (la question se pose) et parfois non-assumées (tabou du recours à la L1 par exemple). Le recours à la théorisation offre une légitimité à ces pratiques professionnelles jusqu'alors informelles et a des conséquences également sur la formation continue mais aussi initiale des enseignants. Ainsi dans bien des

cas, les enseignants n'ont pas besoin de formation mais de confirmation de leurs pratiques. Nous proposons d'analyser ces pratiques dans la seconde partie de notre contribution en nous appuyant sur l'analyse des gestes professionnels, à travers des invariants proposés par D. Bucheton et Y. Soulé.

1. Rappel sur la perspective plurilingue et sa didactique

Les travaux du Conseil de l'Europe, et plus précisément l'Unité des politiques linguistiques, rassemblant de nombreuses recherches antérieures, sont parmi les plus exhaustifs sur la question du plurilinguisme. Ces ouvrages offrent une synthèse sur la question du plurilinguisme dans le domaine de la didactique des langues et des disciplines, en ce qui concerne leur dimension langagière. Dès 1997, le plurilinguisme a ainsi été décliné en compétence, la compétence plurilingue et pluriculturelle : « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures » (Costes, Moore, Zarate : 1997). L'un des aspects essentiels du plurilinguisme, correspondant à un mouvement pédagogique de centration sur l'apprenant, est la prise en compte du répertoire langagier des locuteurs. Chaque individu possède un répertoire plurilingue, qui se compose de langues, de registres, de codes sémiotiques, en bref de ressources langagières multiples.

« Les ressources de ce répertoire qui, dans la perspective adoptée par le CECRL, forment un tout, proviennent de diverses origines (familiales, extrascolaires, scolaires, ...). Elles sont acquises de manière non guidée (plutôt implicite) ou bien de manière guidée (le plus souvent explicite) dans le processus de socialisation et de formation. La langue de scolarisation, qui correspond souvent à la langue officielle, nationale ou régionale, y occupe une place clé : c'est très souvent le pivot autour duquel ce répertoire se construit, à moins que ce rôle ne soit joué de façon complémentaire par une ou plusieurs langues d'origine, différentes de la langue de scolarisation¹. »

Dans le cas d'un cours de DdNL, il s'agit d'une autre langue, par nécessairement d'origine ou seconde, qui devient langue de scolarisation et qui enrichit ainsi le répertoire langagier des apprenants. D'un point de vue sociolinguistique, le statut du français comme langue d'enseignement dans les écoles de notre étude (écoles confessionnelles francophones égyptiennes), est passé de langue principale de scolarisation à une deuxième langue de scolarisation (L2 de scolarisation). Elle est pleinement une langue de scolarisation dans la mesure où les disciplines dispensées (mathématiques et sciences) en français ne le sont qu'en français². En ce sens, la L2

de scolarisation participe totalement à la construction du répertoire langagier des apprenants, apportant variété de langue et d'usages. Le répertoire langagier des élèves de ces écoles est donc à la fois plurilingue (plusieurs langues) et pluriglossique³ (plusieurs variétés et usages).

2. Enchâssement notionnel : du plurilinguisme à la médiation cognitive

Quelles sont les particularités pour enseigner des contenus disciplinaires en français à des locuteurs plurilingues et pluriglossiques ? Le plurilinguisme est ainsi issu d'une description factuelle des pratiques langagières des locuteurs. La didactique qui en découle, la didactique du plurilinguisme, recouvre un ensemble d'approches qui didactise le contact de langues, en les comparant, en travaillant leur transversalité et leur transférabilité, en les intégrant (Candelier et Castellotti : 2013) et dans tous les cas en s'appuyant sur ce répertoire de langues, de discours, de variétés des apprenants. Ainsi dans le spectre large du plurilinguisme, on note la place spéciale de la didactique intégrée, identifiée depuis plus de 20 ans (Roulet : 1980). Spécifique au domaine scolaire, elle vise la mise en relation des langues L1/L2 d'un cursus scolaire. Dans une approche didactique monolingue, chaque discipline fonctionne de manière cloisonnée, la DdNL est appréhendée en immersion, à l'instar d'une discipline donnée en langue 1, sans traitement didactique explicite et formalisé de la langue. La didactique intégrée, quant à elle, basée sur une approche plurilingue s'appuie sur le décloisonnement entre disciplines *de* langues et *en* langue 2. Ainsi sur l'axe d'articulation L2 et discipline, on peut imaginer que le cours de L2 s'ajuste partiellement d'un point de vue programmatique aux besoins langagiers des cours de DdNL et que soient ainsi enseignés les outils langagiers utiles à la fois à la DdNL et au cours de L2 selon une approche de type français sur objectifs spécifiques (Mangiante, Parpette : 2004). De même, le cours de L2 peut aborder des thématiques qui traversent les DdNL. Le thème étudié ou la notion scientifique étudiée en cours de DdNL peut être abordé en cours de L2 à travers des textes de vulgarisation. Quant au cours de DdNL, outre le contenu disciplinaire, ce dernier peut intégrer des objectifs discursifs (cf : compétence discursive, paragraphe 2.1, mise en évidence des variétés). Sur l'axe d'articulation L1/L2, l'approche plurilingue permet également de comparer des « manières de dire » disciplinaires entre L1 et L2, en réalisant des activités de médiation. Elle inclut également la L1, présente dans des activités pédagogiques d'alternance codique (Duverger : 2010⁴). Ainsi, les enseignants de mathématiques, de sciences en L2 (DdNL) sont des enseignants de langue également, de discours disciplinaire.

Cette approche, plurilingue, pluriglossique et intégrée, déployée à un cursus scolaire bilingue dispensant des DdNL, amplifie ce dernier successivement de deux

dimensions : amplification par la compétence discursive disciplinaire et amplification avec la notion de médiation cognitive dont l'alternance des langues.

2.1 La compétence discursive

Dès les années 80, E. Roulet propose une définition de la compétence discursive proche de la compétence pragmatique du CECRL. Roulet apporte beaucoup d'épaisseur à cette notion en la distinguant de celle de compétence de communication. La compétence discursive est une compétence globalisante, qui repose sur la séquence longue de l'interaction, proposant une description du discours oral et écrit (Roulet, 1999) :

« [...] l'acquisition d'un certain degré de compétence discursive d'une langue seconde exige bien davantage que la maîtrise d'un lexique, de structures syntaxiques, et de séquences d'actes de langages [...] Nous pouvons dire que la compétence discursive en langue étrangère renvoie à la capacité de l'apprenant de reconnaître la structure textuelle et les marques linguistico-discursives spécifiques ainsi que les variantes des types de textes auxquels il est exposé. Ce travail d'analyse doit le rendre capable de produire des textes qui répondent aux principes de cohérence et de cohésion textuelles de la discipline en L2. »

A la suite de Roulet, Causa réprecise cette notion (Causa : 2014) et souligne la complexité de la compétence discursive en situation d'enseignement bilingue :

« Cette forme complexe de compétence discursive en deux langues devrait être envisagée sur plusieurs niveaux, de plus macro (l'institution) au plus micro (la classe), en passant par une adaptation avisée de programme officiel⁵ ».

Le niveau qui intéresse directement les enseignants est le niveau micro où se met en œuvre « une forme de didactique du plurilinguisme ». Causa adapte les étapes de la séquence didactique utilisée notamment en didactique des langues - exposition/ repérage-conceptualisation/production - aux spécificités d'un enseignement bi-plurilingue d'une discipline :

« Exposition à la variété des textes/discours » (si possibles authentiques) dans la DNL enseignée et en L1 et L2, en alternance séquentielle ; Repérages des « unités linguistico-discursives » récurrentes » ; [...] Mise en place de stratégies de transfert entre la L2 et la L1 (et vice-versa), d'abord pour dégager - que ce soit au niveau lexical, syntaxique, méthodologiques ou autre, des différences, des points communs et enfin des spécificités propres à chaque langue. [...] également entre les disciplines, afin de travailler sur des concepts similaires, sur des opérations

cognitives proches, ou encore sur des moyens de représentation conceptuelle et sémiotique communs (Costes et alii, 2007) ».

Qui va prendre en charge cette séquence didactique dont les objectifs proposent à la fois des éléments discursifs et méthodologiques ? Est-ce l'enseignant de L2 ? Sera-t-il pertinent sur le lexique de spécialité et la comparaison méthodologique ? L'enseignant de DdNL ? dont ce n'est pas habituellement le découpage didactique ? Jusqu'à quel point sera-t-il en mesure d'expliquer le fonctionnement de la langue ? Bien qu'ayant des notions, peu d'enseignants sont à la fois formés en didactique des langues et en didactique d'une discipline. De plus, le cours de DdNL n'est pas un cours de L2, l'enseignant de DdNL ne va pas proposer des activités de systématisation sur des points de grammaire par exemple. Selon nous, il convient de distinguer des zones communes, ce que nous proposons à la fin de notre contribution, mais aussi de clairement établir que ce qui relève de la méthodologie d'une discipline ne peut être enseignée que par le spécialiste de la discipline. D'étroites collaborations entre enseignants de langue 2 et de DdNL seront alors nécessaires pour favoriser l'acquisition de la compétence discursive des élèves.

D'autre part, la question de la compétence discursive renvoie à la distinction entre discours de communication courante et discours disciplinaire (variétés). Dès 1979, les travaux de Cummins distinguent notamment deux domaines d'usage de la langue. Le premier est nommé BICS (Basic interpersonal communicative skills), compétence de base de la communication interpersonnelle, c'est-à-dire les interactions de la vie courante, très contextualisées. Le second est appelé CALP (cognitive academic language proficiency), maîtrise de la langue cognitivo-académique, soit des interactions qui mobilisent des activités cognitives de haut niveau en rapport avec des savoirs disciplinaires et qui demandent à l'apprenant de produire un discours spécifique. Du point de vue des enseignements en DdNL, cela permet l'identification de ces « unités linguistico-discursives récurrentes », telle que proposée par Gajo en se basant sur les travaux de de Snow, Met et Genesee (Gajo : 2001) :

« On doit à Snow, Met et Genesee la distinction - conçue exclusivement pour l'immersion - entre connaissances linguistiques obligatoires (content-obligatory language) et connaissances linguistiques compatibles (content-compatible language). Les premières sont indispensables à la réalisation de la tâche - non linguistique - en question. Chaque thème traité dans le cadre d'une discipline scolaire particulière appelle un certain nombre de savoirs inscrits dans la langue. Il s'agit alors de donner les clés linguistiques nécessaires pour entrer dans ces savoirs. Les connaissances linguistiques compatibles ne sont pas requises par la maîtrise d'un contenu disciplinaire, mais susceptible d'être transmises à l'occasion de

l'enseignement de ce contenu. On pourra profiter par exemple d'un travail sur les opérations mathématiques $+$ et $=$ pour introduire quelques notions sur le fonctionnement de la comparaison dans la langue seconde. L'établissement d'une liste d'éléments linguistiques obligatoires et compatibles exige la collaboration étroite des enseignants de langue et de discipline, les premiers éléments provenant plutôt du curriculum disciplinaire et les seconds du curriculum linguistique⁶ ».

Ainsi, dans la lignée des « connaissances linguistiques obligatoires » ou CALP, ou bien « unités linguistico-discursives récurrentes », Gajo propose une dénomination : « savoirs linguistiques » qu'il gradue en « inscrits », « utiles », ou « périphériques » ; à cela il ajoute le discours de communication pour la classe avec des intensités telles que « obligatoire », « compatible » et « autonome ». Nous privilégierons la gradation « inscrits » / « obligatoires » afin d'identifier les éléments langagiers spécifiques et récurrents du discours disciplinaire scolaire. Il semble plus complexe d'isoler les autres degrés.

L'acquisition d'une compétence discursive possède également un aspect politique. Les derniers développements de la notion de compétence de discursive sont à chercher dans les derniers travaux du Conseil de l'Europe sur les langues dans l'enseignement des disciplines et par extension de la littérature⁷. *Le Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* mentionne que :

« Beaucoup d'élèves n'ont pas les compétences requises pour bien construire leurs connaissances lorsqu'ils entament leur scolarité. Or, faute de rendre ces prérequis suffisamment explicites, il est possible qu'une partie du curriculum demeure « cachée », accroissant ainsi les difficultés linguistiques inhérentes à l'école. C'est un problème pour tous les apprenants, mais tout particulièrement pour ceux issus de milieux socialement défavorisés ou ceux dont la langue familiale n'est pas la langue principale de scolarisation. La reconnaissance de l'importance de la « langue académique » n'est pas élitiste ; c'est au contraire un aspect essentiel de l'action en faveur de l'équité dans les résultats scolaires. »

Cela induit un changement de représentation du champ des compétences des enseignants et plus spécifiquement des enseignants de DdNL, la dimension discursive n'ayant pas été ou peu formulée en tant que compétence, reste implicite. Ainsi à l'implicite du curriculum caché correspond l'implicite des compétences professionnelles.

La compétence discursive est donc une notion-outil précieuse, qui envisage réellement un travail sur le discours disciplinaire. Son intérêt pédagogique a été souligné, mais il existe peu de propositions de mise en œuvre formalisées,

s'adressant aux enseignants de L2 et aux enseignants de DdNL. Une nouvelle piste semble être formulée par le CECRL avec la notion de médiation cognitive.

2.2 La notion de médiation cognitive

Nous examinerons dans quelle mesure cette notion de médiation cognitive et ses descripteurs sont utiles pour développer les compétences des élèves en section bilingue. Dans sa version initiale, le CECRL définissait la médiation comme activité langagière se manifestant dans la traduction, la reformulation, le changement de langues ; autant de pratiques langagières qui jusqu'alors étaient peu identifiées, formalisées en termes de compétences de communication et bien souvent cantonnées à ce qui relevait de stratégies individuelles. Dans sa version 2018, le CECRL amplifie sa définition et ses descripteurs organisés en échelle de pré-A1 à C2. Deux distinctions ont été introduites, la médiation relationnelle et la médiation cognitive, proposées par Coste et Cavalli (2015). Nous retiendrons principalement la médiation cognitive :

« La médiation cognitive : processus de facilitation de l'accès à la connaissance et aux concepts, en particulier lorsque l'individu se révèle incapable d'y accéder de lui-même, sans doute à cause de la nouveauté et de la méconnaissance des concepts et/ou d'une barrière linguistique ou culturelle ; [...] Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un agent social qui crée des passerelles et facilite la construction ou la transmission du sens, parfois dans la même langue et parfois d'une langue à l'autre. A la différence de la réception, de l'interaction et de la production, la médiation n'est pas concernée par ce que comprend ou ce que dit un locuteur. L'accent est plutôt mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer l'espace et les conditions pour communiquer et/ou apprendre, coopérer pour construire un sens nouveau, encourager les autres à construire ou comprendre le sens nouveau, et transmettre convenablement de nouvelles informations. Il peut s'agir d'un contexte social, pédagogique, culturel, linguistique ou professionnel. Il y a toutefois une distinction fondamentale entre la médiation cognitive (construire ou transmettre du sens) et la médiation relationnelle (faciliter les relations et les conditions de la médiation cognitive). [...] La médiation cognitive est traduite dans les descripteurs comme le processus permettant de faciliter, pour les autres, l'accès à la connaissance et aux notions, particulièrement lorsqu'ils ne peuvent y avoir accès par eux-mêmes. Dans la médiation cognitive, la personne est moins préoccupée de ses propres besoins, idées ou expressions, que de ceux pour qui il joue le rôle de médiateur. Il y a deux types de médiation cognitive : construire un nouveau sens et retransmettre du sens. - Construire du sens/encourager le développement

d'idée. C'est une donnée fondamentale de l'apprentissage. Encourager à le faire est un aspect fondamental du soutien parental, du mentorat, l'enseignement et la formation. - Retransmettre du sens implique de transférer à d'autres personnes le contenu d'un texte auquel ils n'ont pas accès, souvent à cause de barrières linguistiques, culturelles, sémantiques ou techniques. »

En outre, certains descripteurs de la médiation sont introduits par la mention suivante :

« Note : La médiation peut avoir lieu lors d'une communication en une seule ou en plusieurs langues. Dans ce dernier cas, les utilisateurs peuvent souhaiter que les langues en question soient spécifiées dans le descripteur ».

Il s'agit de la première mention dans le CECRL du recours à plusieurs langues au cœur même des descripteurs. La médiation est donc l'avènement du plurilinguisme opérationnel dans le CECRL. Au vu de l'impact fort du CECRL sur l'enseignement/apprentissage des langues, auprès des enseignants, de/en français, auprès des formeurs, des décideurs et des éditeurs de manuels et ressources pédagogiques, c'est un pas important dans la prise de conscience du plurilinguisme comme ressource d'enseignement/apprentissage.

Nous soulignons que le CECRL n'a pas pris pour objet les discours des DdNL, il se positionne de manière généraliste quant aux usages langagiers. Néanmoins il s'agit bien d'usage de langue dans les DdNL, observons alors de manière plus détaillée certains descripteurs. Nous relevons que les descripteurs recourent des activités langagières en classe de DdNL. Nous proposons d'en analyser quelques-uns :

« Expliquer des données à l'oral / A2 : Peut interpréter et décrire des documents iconographiques simples portant sur des sujets familiers (par ex. une carte météo, un organigramme de base), même si des pauses, de faux départs et des reformulations apparaissent dans son discours. »

Ce descripteur peut être utile pour développer et/ou valoriser la compétence d'un élève en cours de DdNL : passer du mode sémiotique iconographique à la verbalisation orale. On remarque ici qu'il n'est pas fait mention d'un domaine d'usage académique ; seul au niveau B2⁸, cette mention apparaît. Or en DdNL, les enseignants n'attendent pas le niveau B2 pour introduire l'oralisation des documents iconographiques. Soulignons là les limites du CECRL qui ne peut correspondre à tous les contextes d'usage de la langue et la nécessaire adaptation de ces descripteurs aux programmes des DdNL. Un autre exemple concerne la traduction à l'oral de texte écrit.

« Traduire à l'oral un texte écrit / Au niveau A2 : Peut assurer une traduction orale approximative de textes courants, courts et simples (par exemple des rubriques de prospectus, des annonces, des instructions, des lettres ou des courriels). »

Ce descripteur est également utile en DdNL pour s'assurer de la compréhension d'une consigne en L2 que pourrait demander un enseignant à sa classe par exemple. L'expression « textes courants » pourrait être substituée par « textes dans la discipline ». Dans la médiation écrite, le descripteur suivant recoupe une des activités langagières scolaires, mais ici encore cela ne concerne pas les compétences discursives disciplinaires.

« Expliquer des données à l'écrit / B1 : Peut interpréter et présenter par écrit les tendances générales données dans des diagrammes simples (par ex. des graphiques, des histogrammes), et expliquer en détail les éléments importants à l'aide d'un dictionnaire ou d'autres outils de référence. »

Il conviendrait alors de compléter, par exemple (nos propositions en italique) :

Expliquer des données à l'écrit / B1 : Peut interpréter et présenter par écrit les tendances générales données dans des diagrammes simples (par ex. des graphiques, des histogrammes), et expliquer en détail les éléments importants à l'aide d'un dictionnaire ou d'autres outils de référence, *se conformant au fonctionnement et aux contraintes linguistico-discursives du genre textuel de la discipline (vocabulaire, acte de parole, syntaxique, cohérence/cohésion, mode sémiotique, langage symbolique, etc.)*.

Pour la traduction à l'écrit, encore une fois, le CECRL ne mentionne la compétence discursive qu'au niveau B2. Or cette compétence discursive est introduite sitôt le cours de DdNL commencé, avec des passages à la L1 demandés régulièrement aux élèves, pour vérifier la compréhension ou pour comparer les « manières de dire » entre L1 et L2 :

« B2 : Peut faire des traductions clairement structurées, qui *reflètent les normes/usages linguistiques adéquats*, mais peut être trop influencé par l'ordre, les paragraphes, la ponctuation et des formulations particulières de l'original. »

Bien que ces descripteurs reflètent les activités langagières de médiation cognitive dans le cours DdNL, ils ne déclinent pas d'éléments ayant trait aux compétences discursives disciplinaires et les échelles proposées ne reflètent pas toujours l'usage réel en classe de DdNL. En effet, les traditions didactiques et éducatives montrent que les délimitations de niveaux sont fragiles, certains types d'activités sont réalisés dans des niveaux de langue différents selon les contextes. La notion de médiation cognitive reste centrale et essentielle dans le cadre de la didactique

intégrée et plurilingue pour favoriser l'acquisition de compétences discursives et de la compétence bi-plurilingue des élèves en section d'enseignement bilingue, il reste toutefois à la décrire, à la développer, à la spécifier. Il conviendrait alors pour les équipes pédagogiques d'œuvrer à un réel travail d'adaptation des descripteurs aux spécificités discursives pour chaque DdNL selon une échelle de niveau de L2 en adéquation avec les programmes de DdNL et de français dans les sections bilingues.

3. Extension du domaine professionnel des enseignants de DdNL

Ainsi la didactique intégrée et plurilingue, développant les compétences discursives disciplinaires en s'appuyant potentiellement sur les activités de médiation, pose la question de l'extension des compétences professionnelles formalisées des enseignants de DdNL. En effet, notre hypothèse initiale est que la compétence discursive disciplinaire et que les activités de médiation cognitive sont déjà présentes et travaillées dans les classes, grâce aux pratiques professionnelles des enseignants de DdNL, mais de manière informelle et non-institutionnalisée. En ce sens, nous soulignons l'importance du CECRL pour l'institutionnalisation de ces pratiques.

Pour caractériser cette extension des pratiques professionnelles déjà à l'œuvre mais non reconnues, non institutionnalisées, nous proposons d'analyser des exemples précis de pratiques d'enseignants de mathématiques et de sciences, issus d'un corpus de vidéos filmées en 2014 et 2016. Afin de mener cette analyse, nous avons opté pour l'utilisation d'une grille d'analyse des pratiques issue de la didactique professionnelle et de la didactique du français, celle des gestes professionnels⁹ des enseignants de D. Bucheton et Y. Soulé (2009). Ces gestes professionnels actualisent ce que les deux chercheurs nomment les « invariants ». Les invariants à la base de tous gestes enseignants sont : pilotage de la leçon, atmosphère, tissage, étayage, ciblage de savoirs.

3.1 Gérer l'alternance codique

En classe de DdNL, l'un des gestes les plus évidents des enseignants de DdNL est la gestion de l'alternance codique, relevant selon le cas de l'étayage ou/et du tissage. Comme l'exemple ci-dessous, présente un passage de l'arabe au français :

Extrait n° 1 - cours de sciences, 4^{ème} primaire

Ex 3 : « Professeur : [...] (nouvelle image du système nerveux) Qu'est-ce que c'est ?

Elèves : mokh (cerveau en arabe)

Professeur : en français qu'est-ce que c'est ?

Elèves : nerveux

Professeur : le système

Elèves : le système nerveux

Professeur : le système nerveux, très bien les enfants ! »

La traduction est initiée par l'enseignante, cette dernière ne reprend pas l'élève qui a identifié l'organe en arabe (mokh = cerveau), elle lui demande de le nommer en français. Soulignons que les élèves ne traduisent pas le nom de l'organe, ils ne prononcent pas « cerveau » mais répondent en donnant le nom du système nerveux qui est attendu, manifestant ici leur compétence discursive disciplinaire.

Néanmoins, cette présence de la L1 n'est pas toujours autorisée, comme en témoigne l'extrait ci-dessous. La réaction de l'enseignante est peut-être due à la présence de l'observatrice ou par application de l'injonction de son encadrement de ne pas avoir recours à la L1.

Extrait n°2 - cours de sciences, 5^{ème} primaire

« Professeur : c'est compris ? Vous êtes sûrs ? Alors / ça c'est une image in-ver-sée. Qu'est-ce que ça veut dire inversée ?

Classe - plusieurs voix : makloub (traduction en arabe « renversé »¹⁰)

Professeur : on dit pas en arabe. Inversée ça veut dire de gauche à la place de la droite et la droite à la place de gauche. »

3.2 Reformuler en L2 : différents aspects de la reformulation

Geste d'étayage et de tissage, la reformulation en L1 est courante, mais en cours de DdNL, l'enseignant devra reformuler en L2 et maîtriser en particulier le passage du discours de communication courante au discours disciplinaire en L2, plus abstrait et plus spécialisé. De plus, l'enseignant de DdNL assurera également des liens, des passages entre le langage verbal en L2 et le langage symbolique lors des formules utilisant des symboles, etc. en mathématiques par exemple. En outre, ce changement de mode sémiotique est souvent accompagné d'un changement de canal, de l'oral à l'écrit et réciproquement, en L2, notamment dans l'utilisation en classe du manuel disciplinaire, lors des inscriptions au tableau, etc. Un exemple ci-dessous de passage du discours courant au discours disciplinaire mathématique (extrait 3) et de passage au langage symbolique (extrait 4) manifeste un travail sur la compétence discursive disciplinaire.

Extrait n°3 - cours de mathématiques, 5ème primaire

« Professeur (les chiffres en question sont écrits au tableau) : comment ça s'appelle, on lève la main, comment ça s'appelle ? Lorsque je dis 1 et je change de signe, je dis moins 1, comment ça s'appelle ? 2 je change de signe et je dis moins 2 / quel est ? Comment ça s'appelle cela ? Oui/ on peut dire le contraire mais pas / mais pas forcément en math...

Elève : l'opposé

Professeur : l'opposé très bien [...] »

Extrait n°4 - cours de mathématiques, 5ème primaire

« Professeur : qu'est-ce qui reste... la propriété à écrire ?

Classe : stabili

Professeur : stable, appartient (il écrit $12 \in$ (appartient à) Z (symbole entier relatif), sta-bi-li-té. Bon ça c'est facile à écrire. Très bien »

Remarquons ci-dessus le phénomène de décontextualisation par le changement de modes sémiotiques (symbole). En effet, le passage à l'écrit amené par le discours de l'enseignant se manifeste par l'écriture au tableau de symboles et de chiffres. On observe ainsi les pratiques d'oralisation (« appartient » par exemple) de l'écrit (symbole \in écrit au tableau), caractéristique du discours scolaire disciplinaire.

3.3 Passer de l'écrit à l'oral en L2

L'exemple suivant permet d'analyser le tissage entre l'oral et l'écrit, la façon dont l'écrit au tableau sert de support à l'oral, ici pour travailler un élément langagier oral, la prononciation d'un terme disciplinaire complexe mathématique (6 syllabes).

Extrait n°5 - cours de mathématique, 6ème primaire

« Professeur : Qu'est-ce que j'écris ici en français ? Ça va XXX (prénom d'un élève). Qu'est-ce que j'écris en français ? Quelle est la propriété ? commu / ah oui/ co-mmu-ta-ti-vi-te. Alors tu sais écrire ? Non ? (Il écrit en épelant et la classe fait écho) CO-MU- (il efface, il a écrit une erreur) co - attention, co-mmu-ta-ti-vi-te. (Classe en échos). Très bien. »

3.4 Enseigner le discours disciplinaire en L2

L'extrait ci-dessous présente un traitement explicite du vocabulaire disciplinaire par l'enseignant, en opposant notamment l'expression disciplinaire pour décrire la coupe du cœur, « la partie droite » à une expression proche de

communication courante « la partie à droite ». Dans l'extrait n° 8, le travail d'étayage en utilisant les synonymes permet de souligner le vocabulaire disciplinaire « pomper » / « propulser ». De plus le recours à la tournure impersonnelle « on dit », souligne l'usage, la « manière de dire » en biologie, renvoyant ainsi directement à la compétence discursive en biologie.

Extrait n° 7 - cours de biologie, 5^{ème} primaire

« Professeur : très bien (changement de diapositive projetée au tableau). La coupe du cœur. Voilà le cœur/ il est formé de deux parties/ la partie gauche (elle montre) et la partie droite (en écho « à droite »). On dit pas « à droite ». On dit la partie gauche et la partie droite.

Extrait n° 8 - Idem

« Professeur : le cœur. Alors on dit que le cœur/ que va-t-il faire ? Il / pompe / ou bien il / ?

Classe : propulse

Professeur : regarde (elle montre le tableau + inaudible+ écrit « propulse »). Il ?

Classe : propulse

Professeur : il propulse le sang. Il pompe ou bien il propulse le sang »

3.5 Traiter le fonctionnement de la L2

Nous présentons ci-dessous plusieurs extraits qui manifestent un traitement formel de la L2 par l'enseignant de DdNL, autant de gestes d'étayage pour accompagner les élèves dans la compréhension du fonctionnement de la L2. Dans l'extrait n° 9, l'enseignant va utiliser sciemment le procédé de dérivation lexicale. L'extrait n° 10 est très riche du point de vue du traitement de L2, car l'enseignant de biologie apporte une précision de prononciation en opposant deux phonèmes (o ouvert et o fermé). Il explique une régularité du rapport graphie/phonie « au » / o fermé, démontrant ainsi une réelle expertise en français. Il anticipe, dans l'extrait n° 11, une erreur de prononciation sur le terme disciplinaire « ventricule » en étayant son explication à l'aide de l'étymologie. Enfin, il formule une explication en utilisant la terminologie grammaticale sur les règles d'accord en genre de l'adjectif. Ainsi, il ne s'agit pas seulement d'une attention à la forme correcte en français dans un cours de biologie, l'enseignant de DdNL fournit ainsi des explications grammaticales ici en contexte.

Extrait n° 9 - cours de biologie, 5ème primaire

« Professeur : c'est comme ça que l'appareil circulatoire fonctionne. Elle fait une liaison entre tous les appareils qui se trouvent dans notre corps. C'est pourquoi on l'a appelé appareil circulatoire. Parce que le sang / il circule/ il fait une très grande circulation (avec des gestes de cercle). Et qui va l'aider à faire cette grande circulation. »

Extrait n° 10 - idem

« Professeur : Attention on dit pas gauche (prononcé par le professeur avec un o ouvert) et c'est gauche (prononcé par l'enseignant avec o fermé). G-A-U c'est GO (o fermé) et non pas GO (o ouvert) ou dite gauche (avec un o ouvert). C'est la partie gauche et c'est la partie droite. »

Extrait n° 11 : idem

« Professeur : ventricule/ et non pas *veintricule*/ ventricule/ parce que ça vient du mot ventre. Ventricule gauche. Donc voilà les 4 cavités. Oreillette droite/ (elle montre) oreillette gauche/ (elle montre) ventricule droit/ (elle montre) ventricule gauche/ (elle montre). Ventricule droit et non pas ventricule droite. On dit UN ventricule et UNE oreillette. Ça c'est un nom féminin c'est pour ça qu'on a donné le mot/ l'adjectif « droite » / avec E (un élève dit « avec E »). On dit LE ventricule, alors c'est un ventricule droit et non pas droitE. On continue. »

Cette première analyse de gestes professionnels atteste le traitement explicite et formel du discours disciplinaire par l'enseignant de DdNL et du fonctionnement de la L2 et permet d'établir une extension du domaine professionnel de ce dernier. Ces gestes permettent de construire la compétence discursive disciplinaire des élèves. Certains gestes relèvent plus spécifiquement de l'activité langagière de médiation cognitive en L2, qui deviennent alors autant de gestes professionnels de l'enseignant : gérer l'alternance codique, reformuler en L2 (d'un discours courant à disciplinaire en L2, de langage naturel en L2 au langage symbolique, changement de mode sémiotique), passer de l'oral à l'écrit en L2. En effet, les gestes identifiés ne sont pas mis en œuvre par des enseignants de disciplines en L1. Le développement des compétences discursives disciplinaires en L2 des élèves, via notamment des gestes de médiation en L2 constituent des extensions de l'intervention pédagogique de l'enseignant de DdNL.

Conclusion

La perspective plurilingue demande de prendre en compte le répertoire langagier des élèves qui est à la fois plurilingue -plusieurs langues- et pluriglossique -plusieurs variétés. Les sections d'enseignement bilingue et en particulier l'enseignement/

apprentissage d'une DdNL concourt à la construction d'un tel répertoire. Néanmoins quelle didactique mettre en œuvre ? L'une des réponses semble être la didactique intégrée, et notamment par sa déclinaison en compétence discursive disciplinaire articulant les compétences disciplinaires et langagières en DdNL. La dernière version du CECRL apporte également des éléments didactiques intéressants tels que la prise en compte des langues dans les descripteurs et tout particulièrement la notion de médiation cognitive. Toutefois, nous avons constaté que les descripteurs étaient lacunaires et peu adaptés pour être réellement opérationnels, une adaptation aux discours disciplinaires reste à faire. Enfin, nous avons envisagé les conséquences de ce répertoire plurilingue et pluriglossique des élèves sur les pratiques des enseignants de DdNL. Après avoir analysé des pratiques des enseignants de DdNL, nous avons constaté que la prise en compte du discours disciplinaire, le traitement de la L2 et les activités de médiation cognitive en L2 représentaient une réelle extension du domaine professionnel de ces enseignants.

Ainsi, notre hypothèse initiale, suggérant que les pratiques enseignantes de DdNL relèvent déjà, empiriquement, d'une approche plurilingue et d'une didactique intégrée, en mettant en œuvre des activités visant à l'acquisition de compétences discursives en L2 via notamment certaines activités de médiation cognitive en L2, se trouve confirmée. La théorisation apporte une légitimité à ces pratiques, encore faut-il que les enseignants soient informés/formés à ces théories. En effet, c'est bien de confirmation dont ont besoin certains enseignants plutôt que de formations. Pour conclure nos propos sur des propositions, nous voudrions suggérer quelques éléments constitutifs de cette extension, pour l'enseignant de DdNL et pour l'enseignant de français dans un dispositif d'enseignement bilingue et enfin de possibles collaborations/coopérations entre les enseignants de et en langue 2.

Ainsi, outre les contenus disciplinaires, l'enseignant de DdNL pourra traiter la dimension langagière de sa discipline, de manière formalisée, explicite, en donnant lieu à de réelles activités pédagogique en classe ou comme devoirs à la maison. Il pourra proposer des activités pour :

- sensibiliser les élèves à la compétence discursive propre à la discipline : les « manières de dire », de décrire, de démontrer, etc. et comparer avec les « manières de dire » disciplinaire en L1 ;
- intégrer la médiation en L2 (propre à la discipline) : passage oral/écrit, passage langage verbale/langage symbolique, passage entre différents modes sémiotiques, en fournissant une boîte à outils langagières en L2 et toutes activités de passage L1/L2 ;
- travailler en alternance codique séquentielle L1/L2, sur des textes notamment ;

- approfondir le vocabulaire de la discipline : dérivation, composition, étymologie, antonyme, passage du langage courant à langage de discipline, etc. ;
- attirer l'attention des élèves sur la qualité de la langue, afin d'éviter la fossilisation des erreurs. Il pourra encourager la production orale en DdNL ;
- intégrer une évaluation de la langue disciplinaire, etc.

En ce qui concerne les enseignants de langue dans les sections d'enseignement bilingue, outre le programme de FLE, l'enseignant pourrait enseigner les outils langagiers utiles et communs aux programmes de langue et de DdNL, par exemple, en proposant des activités pour :

- travailler le lexique : les phénomènes de polysémie, dérivation, composition, étymologie, antonyme, etc. ;
- travailler la syntaxe et les actes de parole adaptés aux besoins langagiers des disciplines ;
- s'appuyer sur des supports, tels que des documents authentiques issus de textes de vulgarisation, sur des thèmes disciplinaires, etc. ;

En termes de collaboration et coopération, les enseignants de L2 et de DdNL pourraient :

- se concerter : avoir des plages horaires aménagées pour pouvoir collaborer ;
- assister au cours l'un de l'autre de manière ponctuelle ;
- faire un diagnostic des besoins langagiers : identifier les récurrences et les spécificités de la langue de la DNL en consultant les manuels, les documents disciplinaires ;
- prendre connaissance des évaluations en discipline pour relever les erreurs récurrentes de langue, les traiter et éviter la fossilisation ;
- intégrer, articuler le programme disciplinaire et le programme de français sur les dimensions langagières ;
- co-construire des outils d'évaluation avec la dimension langagière de la discipline ;
- mettre en œuvre un projet interdisciplinaire, etc.

Bibliographie

Beacco, J-C., Coste, D., Van de Ven, P-H., Vollmer, H. 2010. *Langue et matières scolaires, Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.

Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.

- Brohy, C. 2008, Didactique intégrée des langues : évolution et définitions. *Babylonia*. [En ligne] : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-1/brohy_01.pdf [Consulté le 23 mai 2018].
- Bucheton, D., Soulé, Y. 2009. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation et didactique*, vol 3, n°3.
- Candelier, M. Castellotti, V. 2013. Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s), in Simonin, J. & Wharton, S. Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts, Lyon : ENS Editions, 179-221. [En ligne] : [http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20-%20Didactique\(s\)%20du%20\(des\)%20Plurilinguisme\(s\).pdf](http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20-%20Didactique(s)%20du%20(des)%20Plurilinguisme(s).pdf) [Consulté le 23/05/2018].
- Causa, M., « Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives », *Les Carnets du Cediscor*. [En ligne], 12 | 2014, document 6, mis en ligne le 01 mars 2016, <http://journals.openedition.org/cediscor/964>. [Consulté le 21 mai 2018].
- Coste, D., Cavalli, M. 2015. *Education, mobilité, altérité, Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G., 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle, Division des Politiques linguistiques*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. 1999. BICS/CALP Clarifying the Distinction, Toronto. [En ligne] : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf> [Consulté le 23 mai 2018].
- Duverger, J. 2007. « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 14 janvier 2010, URL : <http://trema.revues.org/302> ; DOI : 10.4000/trema.302 [consulté le 06 septembre 2017].
- Dichy, J. 1994. « La pluriglossie de l'arabe ». *Bulletin d'Études Orientales de l'Institut Français d'Études Arabes de Damas*, tome XLVI.
- Gajo, L. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Gajo, L., 2010. « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 13 octobre 2010, URL : <http://trema.revues.org/448> ; DOI : 10.4000/trema.448 [Consulté le 06 septembre 2017].
- Hufeisan, B., Neuner, G. 2004. *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire - L'allemand après l'anglais*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2004. *Le français sur objectif spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Roulet, E., 1999. « Une approche modulaire de l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive ». In : *Actas do 4o, Encontro Nacional do Ensino das Linguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*, Porto : Faculdade de letras da Universidade do Porto. p. 19-27.
- Vollmer, H. 2006. *Langues d'enseignement des disciplines scolaires*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.
- Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, texte intégral et volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe (2001 et 2018). [En ligne] : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> et <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [Consulté le 12 mai 2018].

Notes

1. CECRL, 2001.
2. Langue 1 : désormais L1 est la langue principale de scolarisation, ici, l'arabe. Langue 2 : désormais L2 est la deuxième langue de scolarisation, ici, le français.

3. Nous proposons ainsi une extension du sens donné initialement par J. Dichy à « pluriglossique » : « Un certain nombre de langues comportent un ensemble de « variétés » correspondant, non plus à des variations linguistiques telles que celles observées, en synchronie, en français ou en anglais, mais à des systèmes linguistiques (i.e. à des phonologies, morphologies, syntaxes, lexiques...) distincts, bien que fortement apparentés, et associés, d'une part à des comportements linguistiques pour lesquels il est possible de proposer un schéma de fonctions, et de l'autre, à des variations régionales. On appellera ces « variétés » des glosses ; de telles langues seront dites pluriglossiques. ». Selon nous les discours disciplinaires sont des variétés bien distinctes, liés à des comportements linguistiques selon des contextes périodiques et donc ayant des fonctions spécifiques.

4. Micro-alternance ou alternance séquentielle

5. Causa, M., « Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 12 | 2014, document 6, p. 08. Mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 17 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/964>

6. Gajo, L., *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Editions Didier, Evreux, 2001, p. 67.

7. Définition de « littératie » proposée par le *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* : « Ainsi, les versions modernes de ce concept peuvent-elles être interprétées comme une voie vers la réflexion critique, l'utilisation des connaissances et la participation à la vie sociale. En termes concrets, le concept comprend au moins trois différents niveaux de compétences, à savoir les connaissances (liées aux compétences linguistiques et épistémologiques), l'action (compétences en matière d'apprentissage, compétences procédurales, compétences communicationnelles et compétences sociales) et l'évaluation (compétences esthétiques et éthiques/morales). »

8. B2 : Peut interpréter et décrire de façon claire et fiable les points essentiels présentés dans des diagrammes complexes ou d'autres graphiques portant sur des sujets académiques ou professionnels.

9. Définition de « gestes professionnels » par D. Bucheton et Y. Soulé : « Ces cinq préoccupations qui se retrouvent de la maternelle à l'université, sont cinq invariants de l'activité et constituent le substrat des gestes professionnels. Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire. »

10. Convention de transcription : entre parenthèse, description de la vidéo.



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Des effets de l'hybridation sur l'optimisation de l'apprentissage en contexte bilingue

Neslihan Beyaz

Lycée Saint Benoît, Istanbul, Turquie
neslihan.beyaz@sb.k12.tr

Virgile Mangiavillano

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

Reçu le 25-06-2018 / Évalué le 23-07-2018 / Accepté le 12-08-2018

Résumé

Le lycée bilingue franco-turc Saint Benoît a développé des expériences d'hybridation pendant l'année scolaire 2017-2018 avec un projet numérique en adéquation avec la progression pédagogique en français langue étrangère de la première année de lycée, bénéficiant du support des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). A l'aide d'une enquête réalisée auprès des élèves à l'issue du projet, nous pourrions analyser certains effets de l'hybridation et en quoi celle-ci peut contribuer à l'optimisation de l'apprentissage en contexte bilingue.

Mots-clés : hybridation, autonomie, collaboration, TICE

Karma öğrenmenin iki dilli bir ortamda öğrenmeyi en iyi şekilde gerçekleştirmesine yönelik etkileri

Özet

Fransızca ve Türkçe olarak iki dilde eğitim veren Saint Benoît Lisesi, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Eğitimde Bilişim ve İletişim Teknolojilerini kullanarak (EBİT), lise 1 sınıfı seviyesinde, yabancı dil olarak okutulan Fransızca dersinde, pedagojik ilerlemeye paralel olarak dijital bir projeden yararlanarak karma öğrenmenin deneyimleri geliştirdi. Projenin sonunda öğrencilerle yapılan bir anketi kullanarak, karma öğrenmenin bazı etkilerini ve bunun iki dilli bir bağlamda öğrenmeyi optimize etmeye nasıl katkıda bulunabileceğini analiz edeceğiz.

Anahtar kelimeler: karma öğrenme, otonomi, iş birliği, EBİT

Effects of hybridization on learning optimization in a bilingual context

Abstract

The bilingual French-Turkish high school Saint Benoît developed hybridization experiences during the academic year 2017-18. A digital project corresponding to pedagogic progression in French as a foreign language was developed for first-year high school students, with the support of new educational technologies. Assisted by a survey related to the project conducted with pupils, we will analyze some effects of hybridization and how it can contribute to optimizing learning in a bilingual context.

Keywords: hybridization, autonomy, collaboration, new technologies for education.

Introduction

Le lycée Saint Benoît fondé en 1783 est aujourd'hui sous la tutelle des pères lazaristes, héritiers d'une longue histoire suite à un enseignement transmis par les Jésuites français à partir de 1607. Sur le même emplacement, la première école est fondée au 14^e siècle, rattachée à un monastère bénédictin.

Officiellement nommé lycée français Saint Benoît, il s'agit d'un lycée bilingue franco-turc laïc, dans lequel les programmes d'enseignement dépendent du ministère de l'éducation turc, avec un poids important de langue française, aussi bien en qualité de langue d'enseignement pour les mathématiques, les sciences et l'informatique, qu'en qualité de matière enseignée. En effet, une première année de classe préparatoire permet aux élèves d'acquérir le niveau B1- selon le cadre européen commun de référence pour les langues, avant d'intégrer la première année de lycée, lors de laquelle 10 périodes (une période représente 40 minutes) de français langue étrangère sont enseignées aux élèves. C'est dans le cadre de cette première année de lycée que notre expérimentation en termes d'hybridation s'est réalisée pendant le premier semestre de l'année scolaire 2017-2018, aboutissant à la présentation d'un retour d'expérience en classe de 20 minutes lors de la quatrième édition du Printemps Numérique International¹.

Ce projet directement intégré au sein de la progression pédagogique du département de français, bénéficiait du support des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). En effet depuis la rentrée 2014, le lycée Saint Benoît d'Istanbul s'est engagé dans un projet numérique ambitieux dont l'objectif est l'entrée dans une nouvelle ère pédagogique grâce à des outils et une approche éducative adaptée à notre temps. Afin de mener à bien cette transformation de l'enseignement-apprentissage via le numérique, le lycée a mis en œuvre une politique du changement suivant 3 grands axes complémentaires :

- la mise à disposition d'outils : cartables numériques, classes numériques, manuels numériques, plateforme d'apprentissage ;
- des ressources humaines pour appuyer et accompagner ce changement : Comité de Développement et de Recherche Numérique² (CDRN, mis en place en septembre 2015), référents numériques, élèves leaders numériques ;
- la formation continue des enseignants.

Au sein de ce contexte a été mené un projet numérique permettant l'expérimentation d'hybridation. Dans une première partie, nous présenterons ce projet avant de préciser les différents types d'hybridation lors d'un cadrage théorique en deuxième partie. Fort d'une enquête menée auprès des élèves, nous analyserons les différents effets de l'hybridation sur l'autonomisation, l'accompagnement, la capacité d'apprendre à apprendre, la motivation, la remobilisation des connaissances, l'enseignement personnalisé et la collaboration. En conclusion, nous tenterons de mesurer en quoi ces effets de l'hybridation peuvent permettre une optimisation de l'apprentissage de certains objectifs en français langue étrangère, ceci dans notre contexte bilingue.

1. Présentation du projet

En vue d'enrichir le contexte d'apprentissage pour l'enseignement du Français Langue Étrangère, dans un lycée francophone à Istanbul, nous avons proposé un environnement numérique de travail favorisant l'acquisition des savoirs linguistiques. Pour favoriser cet apprentissage dans des conditions optimales, nous avons mis en place des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance. Ce projet s'appuie sur le commentaire d'une œuvre artistique en utilisant des phrases hypothétiques. Pour réaliser cette activité nous avons travaillé avec les adolescents dont l'âge varie entre 15 et 16 ans, dans le cadre d'un environnement numérique de travail qui encourage toujours l'élève à s'engager et éveiller le plaisir d'apprendre une langue. Cela suscite chez l'élève la curiosité et l'intérêt car ce sont les élèves, qui sont acteurs et au centre de l'apprentissage et ce sont eux qui vont chercher des informations dont ils ont besoin en développant une stratégie individuelle d'apprentissage. C'est donc dans cette optique que nous avons proposé à nos élèves l'activité suivante :

Nom de l'activité : un extraterrestre est en visite de l'exposition « Pierre Loti et les silhouettes d'Hassan ».

Consignes : si vous étiez un extraterrestre, quel tableau de l'exposition « Pierre Loti et les silhouettes d'Hassan » apporteriez-vous sur votre planète ?

- Renseignez-vous sur Pierre Loti avant la visite de la galerie ;
- Rédigez des phrases hypothétiques.
- Déroulement et étapes du projet :
- Apprendre à faire une hypothèse sur le présent (cours classique, méthode présenteielle, en classe).
- Faire des exercices sur l'hypothèse dans le livret numérique (en classe et à distance).
- Présentation des outils numériques (Google Drive, Videoscribe et Thinglink).
- Faire des recherches en groupe sur Pierre Loti, acteur principal de cette exposition (à distance).
- Visite de la galerie et prise de photographie (accompagnement du professeur).
- Rédaction des phrases sur Google Drive en groupe, pour interpréter les tableaux (à distance avec l'accompagnement du professeur).
- Réalisation des vidéos (principalement effectuées à distance).
- Accompagnement par les pairs avec Google Form : initiative d'un élève qui crée un questionnaire³ en vue de faire un sondage sur l'utilisation de l'outil numérique Videoscribe.
- Dépôt des vidéos sur l'image 360 de la galerie pour une activité de réalité virtuelle dans d'autres classes.

2. Quels types d'hybridation

Pour réaliser ce travail, nous avons mis en pratique trois types d'hybridation. *On parle d'hybridation des enseignements depuis le développement de l'Internet et des technologies éducatives, soit à partir du milieu des années 1990.* (Peraya, Charlier et Deschryver, 2006).

L'usage des nouvelles technologies dans l'enseignement a en effet renouvelé les pratiques de classe et favorise l'accompagnement des élèves dans l'ère numérique, instaurant une nouvelle approche pédagogique motivant les élèves à s'investir plus dans l'apprentissage des langues.

2.1. Hybridation de lieu

La formation hybride désigne des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance. Dans ce type d'apprentissage, les élèves avancent dans leur travail selon leur rythme. Grâce à ce projet numérique, ils ont été obligés de modifier certaines habitudes.

L'Université Laval définit la formation hybride comme étant un *Système de formation qui comprend, en proportion variable, des activités de formation offertes en présence physique des étudiants et de l'enseignant ainsi que des activités de formation à distance, synchrones ou asynchrones*⁴. Dans la première partie en présentiel, nous avons dégagé les objectifs et mis à la disposition des élèves des méthodes de travail et des outils linguistiques et numériques.

Dans la deuxième partie hors de la classe dans deux espaces différents, chaque groupe d'élève a créé un document Google Doc afin de pouvoir échanger entre eux et continuer à travailler à distance. Ce document est également partagé avec les professeurs. Ensuite nous avons accompagné les élèves pour la visite de la galerie. Ils ont photographié les tableaux dans la galerie d'art. Durant la visite, chaque groupe a imaginé l'histoire du tableau choisi. Les informations recueillies dans cette visite et lors de leurs recherches sur Internet, ont permis à chaque groupe d'interpréter le tableau à sa guise. Puis, les élèves ont rédigé l'histoire des tableaux à distance, sur le Google Doc créé sur Google Drive. En faisant une partie de ce travail à distance, nous avons laissé une liberté aux élèves de choisir leur moment de travail, prendre le temps de la réflexion avant de rédiger leurs phrases. Ce travail de réflexion à distance permet également à l'enseignant d'avoir une vue sur tout ce qui est en train de se dérouler, de maintenir leur motivation et de leur apporter de l'aide quand ils sont en difficulté. Les élèves ont ainsi travaillé à distance avec l'accompagnement de leurs professeurs et à leur rythme. Conformément à nos pratiques, *Valdès décrit l'espace hybride de formation comme étant centré sur l'apprenant et articulant : des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, des média diversifiés et adaptés, une pédagogie individualisée.* (Peraya, Charlier et Deschryver, 2006).

2.2. Hybridation des outils numériques

En vue de stimuler l'investissement des élèves dans une expression écrite collective, nous avons tenté de diversifier les outils numériques. Pour rendre cette activité plus ludique, nous avons décidé d'utiliser conjointement différents outils numériques car de nos jours, avec le développement de la technologie, il est important de varier les outils numériques pour susciter l'intérêt chez les élèves. En utilisant les nouvelles technologies, ils sont en mesure d'exprimer leur créativité. Dans ce contexte, nous avons proposé aux élèves d'utiliser les applications suivantes : Google Drive, Videoscribe et Thinglink. Suite à la visite de la galerie, les élèves ont créé des vidéos dessinées sur Videoscribe en utilisant les photos prises dans la galerie et leurs textes rédigés sur Google Drive. L'objectif d'utiliser cette application est d'amener les élèves à sélectionner les informations

importantes pour les mettre en valeur de façon visuellement attractive. Enfin nous avons mis les vidéos des élèves sur Thinglink, un outil permettant de créer des images interactives⁵. Dans ce travail, nous avons réalisé une photo à 360 degrés de la galerie où se déroulait l'exposition, puis les élèves ont déposé leur vidéo sur le tableau de l'exposition sur lequel ils avaient travaillé. Par ailleurs cette photo 360 a été employée à nouveau lors d'une activité de réalité virtuelle au sein d'un jeu d'évasion sur la francophonie⁶.

L'utilisation des différentes composantes pour réaliser un projet aide les élèves à collaborer, à s'investir et à développer leurs compétences langagières tout en suscitant la curiosité dans une situation de communication : *l'utilisation de nouvelles technologies favorise la collaboration entre élèves d'une même classe et entre élèves ou classes d'écoles différentes, proches ou lointaines, à des fins de sensibilisation à d'autres réalités, d'accès à des connaissances pertinentes non strictement définies à l'avance et de réalisation de projets ayant une portée réelle pour les élèves eux-mêmes et, éventuellement, d'autres personnes.* (Knoerr, 2005).

2.3. Hybridation en termes d'accompagnement

L'Hybridation d'accompagnement vise à développer l'autonomie des élèves. *Apparue dans les années 1970 chez Holec, la notion d'autonomie est définie comme la capacité à prendre en charge son propre apprentissage et à assumer la responsabilité de différentes décisions : la détermination des objectifs, le choix des stratégies, la recherche individuelle des réponses, etc.* (Adinda, Marquet, 2017). Par conséquent, en vue de créer un espace proactif pour favoriser l'autonomie des élèves et afin que les élèves trouvent eux-mêmes des réponses à des besoins liés aux savoirs à acquérir, un élève a diffusé un questionnaire en ligne pour sonder les opinions de ses camarades sur l'utilisation des différents outils numériques⁷. Le résultat de cette évaluation a permis à l'enseignant de mieux mesurer l'impact de l'usage des différents outils numériques sur l'apprentissage des élèves et ainsi d'endosser le rôle de 'connecteur non directif' selon la terminologie de Clutterbuck (cf. 3.3 L'accompagnement).

3. Des effets de l'hybridation sur :

3.1. L'autonomisation

La formation à distance permet à l'élève d'être plus autonome. Dans ce type d'apprentissage, les élèves deviennent plus actifs et développent eux-mêmes leur savoir-faire selon leur besoin. Ils modifient ou ajoutent des informations supplémentaires et les partagent avec leurs camarades pour améliorer leurs compétences

langagières tout en interagissant entre eux. Dans notre enquête réalisée auprès des élèves suite au projet⁵, 76,5% de ces derniers ont précisé avoir mieux collaboré à distance et 11 élèves sur 17 ont indiqué avoir travaillé de façon plus autonome en groupe. Lors de ce travail collaboratif à distance, nous avons en effet constaté que les élèves s'impliquaient plus que dans une situation de classe. Car en classe, ils n'ont pas toujours assez de temps pour terminer un projet. En effet, ce travail à distance est devenu une plateforme pour pratiquer et approfondir leurs savoirs en autonomie. Surtout dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est important de rendre l'élève actif, il est ainsi au centre de ses apprentissages. Nous avons également donné aux élèves la possibilité d'être plus autonome pour créer leur histoire sur les tableaux, tout en utilisant leurs acquis grammaticaux et en enrichissant leur vocabulaire. Ils ont travaillé par groupe de deux, cherché des idées en commun. Ils ont également sélectionné les meilleures phrases en justifiant leur choix et le professeur leur a apporté du soutien à distance. Avec ce système, plus d'autonomie est donnée à l'élève, le rôle du professeur devient accompagnateur des élèves pour gérer le travail à distance.

3.2. La motivation

La motivation est l'un des plus importants facteurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le désir d'apprendre une langue est lié aux capacités, aux besoins, aux intérêts et aux projets d'avenir des élèves. Pour stimuler la motivation de l'élève, il faut lui donner la possibilité de communiquer c'est-à-dire créer des situations de communication en classe et en dehors de la classe car le désir de communiquer stimule la motivation. Ainsi *la motivation constitue un ensemble de représentations mentales ou de cognitions dépendant de facteurs externes (environnement, situation) et internes (propres à l'individu)*. (Peltier, 2011).

Les conditions de travail et la collaboration ont également des effets positifs sur la motivation de l'élève. La formation à distance est un des facteurs qui renforce la motivation car l'élève est au cœur de l'apprentissage en autonomie, c'est l'élève qui décide quand il va apprendre et dans ce type d'apprentissage on lui donne une certaine liberté pour accomplir une tâche. Ce sont les élèves eux-mêmes, qui créent et conçoivent le contenu en utilisant les outils numériques. L'utilisation de ces différents outils numériques suscitent l'intérêt et le plaisir d'apprendre et amène les élèves à s'engager plus dans l'apprentissage. *Partant de cette tentative de définition, nous envisageons la motivation comme constitutive de l'engagement, en ce sens qu'elle détermine les conditions d'intention d'accomplissement d'une action, et que le déroulement de l'action ainsi que ses conséquences exercent une influence directe sur sa dynamique interne*. (Peltier, 2011).

Certaines activités menées à distance permettent également de développer l'estime de soi et la confiance en soi. L'élève est plus libre de prendre l'initiative et pour réaliser ses propres idées, il s'exprime plus et mieux. Cela motive l'élève à s'engager davantage et s'investir dans un travail de groupe. Ils apprennent en dehors de la classe, à leur rythme et en autonomie. Selon l'enquête⁵, le changement de lieu, la collaboration avec d'autres élèves, l'utilisation des nouvelles technologies sont des éléments essentiels qui ont motivé les élèves à s'engager dans ce projet. Sur un plan global, 52,9 % des élèves ont précisé qu'ils ont été motivés par ce projet.

3.3. L'accompagnement

Les outils numériques et l'accompagnement à distance stimulent l'apprentissage d'une langue car ils suscitent l'intérêt et la motivation chez l'élève. Il est acteur et au centre de l'apprentissage tout en étant en communication avec ses camarades dans un projet collaboratif. Ils ont la possibilité d'échanger, de justifier ou de s'autoévaluer. *En Norvège le curriculum national pour les langues étrangères souligne l'importance de la prise en charge de son propre apprentissage, une composante essentielle du concept d'autonomie.* (Cruaud, 2018).

Au cours de la première séance en classe, les élèves ont appris à rédiger des phrases hypothétiques, ils ont mis en commun les informations qu'ils ont recueillies sur Pierre Loti. Le professeur les a aidés à acquérir les objectifs grammaticaux. Par la suite, ils ont échangé à distance, via Google Drive, avec l'accompagnement du professeur pour construire leur projet. Donc, l'élève travaille à son rythme, il a plus de contrôle sur lui-même, c'est lui qui gère son temps, avec et sans accompagnement du professeur, à savoir que l'enseignant a la possibilité d'intervenir en cas de difficulté. Ce type d'accompagnement permet à l'élève de développer ses compétences langagières, de façon autonome en dehors du cours tout en étant motivé.

Selon le tableau de Clutterbuck (2014) sur les rôles potentiels d'un accompagnateur (Adinda, Marquet, 2017 :3), le professeur dégage les objectifs, donne des consignes tout au départ puis les guide pour réaliser leur projet. *L'accompagnement, défini de manière générale comme l'aide de l'expert d'un domaine, s'inscrit ici dans l'action de marcher ensemble et de guider les novices à maîtriser les compétences visées.* (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010). Selon ces auteurs, le professeur marche avec les élèves au départ, pour leur apprendre les connaissances de base et les guide par la suite dans leur apprentissage tout en leur donnant de l'initiative pour éveiller le goût et susciter de l'intérêt. Lors de la réalisation de ce projet, nous avons essayé

de développer le concept d'apprentissage par les pairs. Cet apprentissage permet à l'élève de collaborer de façon plus indépendante et de développer ses capacités d'échange avec ses camarades. A l'issu de ce projet un élève a pris l'initiative et a diffusé une enquête sur Google Form pour faire un sondage sur l'utilisation de Videoscribe. L'élève est ainsi devenu un partenaire actif de ce projet. Dans l'enquête⁵, 76,5% des élèves ont indiqué que le changement de lieu et d'accompagnement leur a permis de mieux collaborer avec leurs camarades.

3.4. La remobilisation des connaissances

La pédagogie de projet constitue un des piliers au sein de notre établissement, un projet constituant *une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux*. (Huber, 1999). Dans ce contexte, un de nos objectifs principaux était de permettre aux élèves de pouvoir à nouveau mettre en pratique les éléments linguistiques et communicatifs du programme de première année de lycée, aboutissant ainsi à une remobilisation des connaissances.

Notre enquête⁵ avec la question « Avez-vous réutilisé toutes vos connaissances (vocabulaire, grammaire, communication) pendant la réalisation de ce projet ? » donnait un résultat de 50% de réponses positives, le vocabulaire étant cité six fois, la grammaire quatre fois et la communication deux fois.

3.5. L'enseignement personnalisé

En novembre 2016, Marc Zuckerberg a annoncé qu'il consacrerait 99% de sa fortune à promouvoir l'éducation personnalisée, les innovations médicales et l'égalité sociale. (Alexandre, 2017 : 60). Il a d'ailleurs déclaré : « *Nous savons que l'enseignement personnalisé est la meilleure solution.* » (Alexandre, 2017 : 175). Pourtant le contexte classique d'une école et d'un système de transmission des connaissances permet difficilement de parvenir à individualiser le processus d'apprentissage et les méthodes d'enseignement.

Atteindre une bonne articulation distance présence nous a permis lors de ce projet d'avoir un meilleur suivi de la progression des élèves, qui avançaient à leur rythme sur le Google Doc avec ainsi des commentaires en direct au fur et à mesure de leur travail, dans le but d'arriver plus vite et selon son niveau à la réalisation de la tâche souhaitée.

Il est intéressant de constater la différence de cette optique enseignante avec la réponse des élèves à la question de l'enquête : « ce projet vous a-t-il aidé à progresser selon votre propre rythme de travail ? » Seuls trois élèves sur dix-sept ont répondu avoir progressé selon leur rythme, alors que sept élèves ont coché « aucun changement », et sept « j'ai progressé au même rythme que les autres élèves⁵ ». Cette dichotomie soulève la question de la conscientisation sur leur façon d'apprendre et pousse la réflexion sur l'apprendre à apprendre.

3.6. Apprendre à apprendre

Le monde enseignant est unanime sur le fait qu'il est fondamental de transmettre aux élèves des méthodes pour apprendre dans le but de parvenir à une réussite scolaire optimale. Mais comme le précise Jean-Michel Zakhartchouk dans son ouvrage « Apprendre à apprendre », *dans la représentation de nombreux enseignants, un programme c'est surtout une suite de notions, de connaissances* (Zakhartchouk, 2015 : 108), cela soulève la difficulté pour les enseignants de se plonger dans ces réflexions et de les mettre en pratique au sein par exemple d'un projet pédagogique. Dans notre cas, nous avons essayé parfois de faire réfléchir les élèves en classe sur les bienfaits de l'hybridation et sur les mauvaises pistes potentielles concernant la compréhension des consignes. Cependant, à la question de notre enquête « Ce projet a-t-il changé votre façon d'apprendre ? », huit élèves sur 17 ont répondu « aucun changement », ce qui prouve que plus de temps et d'échanges auraient été nécessaires afin de faire réfléchir les élèves sur leur façon d'apprendre, même s'il peut être difficile de les faire parler sur ce sujet et si nous manquons de temps. En effet *les écarts se creusent entre ceux qui, dans leur milieu culturel, sont habitués à verbaliser à partir de ce qu'ils font, et les autres, et l'école doit au contraire atténuer ces écarts.* (Zakhartchouk, 2015).

3.7. La collaboration

Dans notre contexte bilingue, nous développons une pédagogie de projet dans le but de faire réaliser une tâche finale par les élèves, permettant ainsi de bénéficier des caractéristiques de chacune des identités. Par petits groupes, nos élèves bénéficient ainsi *d'un dispositif qui développe de la solidarité entre tous les élèves et où chacun se sent responsable de la réussite des autres.* (Connac, 2017 : 33). Dans le cadre de notre projet, l'objectif était en effet de *faire interagir des élèves au sein de petits groupes : les sujets partagent un but commun, ce qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun.* (Connac, 2017 : 33). Le rôle de

l'enseignant évolue alors, *notamment en attribuant des rôles à chaque membre... L'enseignant intervient si la nature des échanges ne correspond pas aux objectifs de la situation.* (Connac, 2017 : 34)⁸.

Le fait de développer une hybridation en termes d'espace nous a situé sur la notion de collaboration. Le résultat de notre enquête est à ce propos très révélateur, car 13 élèves sur 17 ont considéré que le changement de lieu leur a permis de mieux collaborer avec les autres élèves. En revanche, seuls trois élèves estimaient avoir mieux collaboré quand un autre élève prenait les rênes, et seulement deux élèves ont répondu avoir mieux collaboré avec les autres élèves à distance.

Conclusion

Depuis les années 90, *On parle d'hybridation des enseignements depuis le développement de l'Internet et des technologies éducatives* (Peraya, Charlier, Deschryver, 2006). Dans le contexte bilingue du lycée francophone Saint Benoît et le lancement du cartable numérique en 2014, de nombreuses expérimentations bénéficiant du support des TICE sont mises en place en collaboration avec le Centre Développement Recherche Numérique. Ainsi, notre projet numérique donnait consistance à trois formes d'hybridation, ce qui nous a par la suite permis d'analyser en quoi une hybridation de lieu, d'accompagnement et d'outil pouvait contribuer à une optimisation des apprentissages auprès de nos élèves.

La première conclusion à apporter relève un manque en termes d'échantillon dans le cadre de notre enquête. En effet, seule une classe de première année de lycée a participé au projet, au total 17 élèves ayant répondu, il est donc difficile de parler d'échantillon au sens large et vraiment représentatif pour tirer des conclusions plus générales, solides de part un corpus important.

Néanmoins, plusieurs points peuvent être soulevés. En somme, l'opinion globale des élèves sur le projet est plutôt positive selon l'enquête. A partir de ces réponses, nous constatons que dans une formation partiellement à distance, l'élève est responsabilisé, le professeur lui donne les moyens pour le rendre autonome. La formation hybride devient ainsi une plateforme d'échange qui renforce l'autonomie et la collaboration entre les élèves. On apprend mieux une langue étrangère de manière active. Il est donc important de créer des situations de communication où l'élève prend contact avec les autres de manière indépendante.

Des conclusions quelque peu minimalistes qui effleurent les prémices du futur de l'école dans laquelle il serait possible de *contrôler le progrès des élèves en temps réel, avec un apprentissage ajusté bien plus précisément aux besoins individuels.*

Les enfants apprendront les bases en ligne par le biais des meilleurs tutoriels mondiaux, et ce y compris le soir de chez eux. Ils feront alors en classe ce qui constituait autrefois les devoirs à la maison, avec des professeurs les aidant à faire leurs exercices en ligne, leurs projets de sciences pratiques, leurs rédactions, inversant la logique traditionnelle. (Heath, 2013).

Une autre voie possible abordée plus haut se situe dans le cadre de l'enseignement personnalisé selon les rythmes d'apprentissage de chacun, car une fois que les neurosciences nous permettront de dépasser les limites de connaissance sur notre cerveau, *on peut imaginer que les cours soient systématiquement paramétrés via des enregistrements de l'activité cérébrale pour que leur rythme, progression et organisation générale correspondent exactement à l'état cérébral de l'élève.* (Alexandre, 2017 : 165). Car tout pourrait se jouer bien avant l'école et la naissance, en faisant appel aux technologies de modification de quelques séquences de l'ADN d'un embryon, dans le but d'œuvrer vers une neuroaugmentation par la suite potentiellement soutenue par des implants cérébraux. Cette configuration, qui s'inscrit dans le courant du transhumanisme, annonce une confrontation entre les transhumanistes et les bioconservateurs et pourrait bien devenir *le clivage politique le plus pertinent de notre siècle* (Alexandre, 2017 : 228).

Bibliographie

- Adinda, D., Marquet, P. 2017. « Les stratégies d'accompagnement vers l'autonomie : le cas d'une formation hybride de réorientation des néo-bacheliers à l'université », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, N°33-2, mis en ligne le 15 novembre 2017 : <http://journals.openedition.org/ripes/1232> [consulté le 20 mai 2018].
- Alexandre, L. 2017. *La guerre des intelligences*. Paris : JC Lattès.
- Arguel, A. 2014. Apprendre avec la vidéo. [En ligne]. <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/apprendre-avec-la-video.html> [consulté le 4 mai 2018].
- Blanchard, C. 2015. L'élève à la croisée des disciplines. [En ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-a-apprendre-9806> [consulté le 11 mai 2018].
- Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. 2006. *Distances et savoirs (Vol. 4)*. Cachan : Lavoisier.
- Clutterbuck, D. 2014. *Everyone needs a mentor*. Londres : CIPD Publishing.
- Connac, S. 2017. *La coopération entre élèves*. Paris : Réseau Canopé.
- Cruaud, C. 2018. Autonomie et apprentissage ludique : l'expérience des apprenants de l'utilisation d'une application ludicisée pour le français langue étrangère. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/alsic/3166> [consulté le 23 mai 2018]
- Heath, A. 2013. Schools are failing our children simply because they are technophobes. [En ligne] : <https://www.telegraph.co.uk/finance/newsbysector/mediatechnologyandtelecoms/digital-media/10169344/Schools-are-failing-our-children-simply-because-they-are-technophobes.html> [consulté le 1er mai 2018].
- Huber, M. 1999. *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique Sociale.

Knoerr, H. 2005. *TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne*. Ottawa : Cahiers de l'APLIUT. [En ligne] : Vol. XXIV N° 2, mis en ligne le 28 août 2012, <http://journals.openedition.org/apliut/2889> ; DOI : 10.4000/apliut.2889 [consulté le 1er mai 2018].

Peltier, C. 2011. Effets des dispositifs de formation hybrides sur l'engagement professionnel des enseignants : 5 études de cas à l'Université de Genève. [En ligne] : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/memoire/peltier11.pdf> [consulté le 21 mai 2018].

Zakhartchouk, J. 2015. *Apprendre à apprendre*. Paris : Réseau Canopé.

Notes

1. Le bilan et le programme de la quatrième édition du Printemps Numérique International au lycée Saint Benoît : <https://www.sb.k12.tr/fr/4eme-edition-printemps-numerique-international-belle-reussite/>
2. Le Comité Développement Recherche Numérique (CDRN) au lycée Saint Benoît, une politique éducative numérique : <https://www.sb.k12.tr/fr/comite-de-developpement-et-de-recherche-numerique/>
3. L'enquête diffusée par l'élève : <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScf5zrzbxHLPVnljHRZ75ahJ22O0qxUMNR-MHIXUK8aFEaS-zQ/viewform>
4. Université Laval, enseigner à l'université Laval, <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/developper-un-cours-en-formation-hybride> [consulté le 5 mai 2018]
5. Les productions des élèves sur l'image interactive Thinglink : <https://www.thinglink.com/video/990228116825702402>
6. La description de l'escape game francophonie intégrant la réalité virtuelle : <http://sbenoitdijital.com/?p=1158&lang=fr>
7. L'enquête diffusée par l'élève : <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScf5zrzbxHLPVnljHRZ75ahJ22O0qxUMNR-MHIXUK8aFEaS-zQ/viewform>
8. Voir dans le même ouvrage de Sylvain Connac *La coopération entre élèves*, 2017, définitions et schéma visualisant l'ensemble du processus.

Synergies Turquie

n° 11 / 2018



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinateurs scientifiques •

Licencié de la Faculté des Lettres du département de Langue et Littérature Françaises d'Erzurum en 1968, **Hüseyin Gümüş** a été nommé la même année assistant à la Faculté des Lettres de l'Université Atatürk. Docteur ès lettres en 1973 dans le domaine des Lettres Modernes avec une thèse de doctorat soutenue à l'Université d'Ankara, Faculté des Lettres, département de Langue et de Littérature Françaises, intitulée *André Malraux et le Problème de la Culture*, Maître de conférences en 1985 à l'Université de Selçuk à Konya et professeur titulaire en 1993 à l'Université de Marmara où il a dirigé, de 1988 à 2012, le département des langues étrangères et la section du FLE. Il est auteur d'un livre de deux volumes intitulé *Cours d'Initiation* à la Littérature Française, de plus d'une vingtaine d'articles en français ou en turc publiés en Turquie ou à l'étranger, et traducteur. Il a été le secrétaire général et il est Président depuis 2007, du comité de gestion de l'Association des Professeurs de Français / Istanbul, et rédacteur en chef de la revue *Synergies Turquie* depuis 2013.

Füsün Saraç est diplômée de l'Université d'Istanbul, Faculté des Lettres et de Littérature Françaises en 1991. Auteur d'un mémoire de master sur la linguistique et d'une thèse de doctorat sur l'enseignement du français langue étrangère, elle est actuellement maître de conférences à l'Université de Marmara, Faculté de Pédagogie Atatürk, au département de didactique du FLE. Elle a publié des articles sur l'enseignement des langues, spécialement sur le français comme langue étrangère. Elle a également travaillé dans divers projets européens pour l'apprentissage des langues et le dialogue interculturel. Elle est rédactrice en chef adjointe de la revue *Synergies Turquie* depuis 2014.

• Auteurs des articles •

Emine Bogenç Demirel est professeur, chef du département francophone de traduction et d'interprétation et du programme de doctorat en traductologie interlangues et interdisciplinaires de l'Université Technique de Yıldız à Istanbul. Elle a obtenu son diplôme de doctorat à l'Université Libre de Bruxelles avec une thèse sur *La fonction sociale des objets dans les romans de Robbe-Grillet* sous la direction de J. Weisgerber et R. Hyndels. Elle a suivi à Paris les cours de sociologie de la littérature à EHESS. Actuellement, elle enseigne et poursuit ses recherches dans plusieurs domaines comme la traduction technique, la formation des formateurs, les produits traductifs à l'ère digitale, l'image du corps dans l'art et la littérature

contemporains et plus spécialement la sociologie de la traduction. Elle s'inspire de la sociologie bourdieusienne pour étudier, à travers les productions traductives et les acteurs du champ y compris les académiciens, le fonctionnement de l'habitus, de la réflexivité, de la relationnalité, de la représentation de l'Autre, de la réception et de la circulation.

Zeynep Görgüler est chargée de recherche à l'Université Technique de Yıldız (Istanbul) dans le département francophone de traduction et d'interprétation. Elle a soutenu sa thèse de doctorat intitulée *Au sein des nouveaux mouvements sociaux, la circulation des contenus de scanlation en Turquie et l'analyse netnographique* sous la direction de Madame Emine Bogenç Demirel en 2016. Elle poursuit ses recherches dans les domaines de la sociologie de la traduction et de la traduction à l'ère digitale.

Didem Alkan est actuellement doctorante dans le département de français à Boston University, États-Unis. Ses intérêts de recherche recouvrent la représentation de la violence, le trauma, la mémoire et la réconciliation dans la littérature et le cinéma francophone. Elle est titulaire d'un master de littérature française de Boston Collège, États-Unis sur *Les caractéristiques autobiographiques dans Les hommes qui me parlent d'Ananda Devi et La Honte d'Annie Ernaux*. Elle a obtenu sa licence en littérature et linguistique comparées à l'Université Galatasaray, Turquie.

Xavier Martin est professeur certifié de Lettres classiques et titulaire d'un Master 2 de FLE Ingénierie de la formation. Il a été six ans responsable pédagogique de français dans un lycée bilingue francophone d'Istanbul. Il est également formateur de formateurs dans les domaines suivants : didactique du FLE, ingénierie pédagogique, interculturalité, pédagogie avec le numérique, certifications DELF / DALF.

İlhami Sığircı est professeur titulaire de linguistique et de traductologie à l'Université de Kırıkkale (Turquie). 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 vingt-cinq articles dans des revues scientifiques nationales et internationales et il a fait plus de quarante présentations dans des congrès, séminaires et ateliers. Il a publié neuf ouvrages dont deux portent sur les 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.

Guillaume Jeanmaire, docteur en sciences du langage, a une triple formation en coréen, japonais et linguistique. Il est professeur à l'Université Korea à Séoul depuis 2000 où il enseigne la langue française et la traduction littéraire et audiovisuelle. Il a largement contribué à l'élaboration du dictionnaire coréen-français paru en 2007 aux Éditions de l'Université Hanguk des Études Étrangères. Ses recherches portent sur la philologie des langues romanes, la linguistique appliquée, la didactique du FLE et les problèmes ou difficultés de traduction

du coréen, du japonais ou du chinois vers le français ou l'anglais, alliant traductologie et linguistique.

Daeyoung Kim, docteur en traductologie à ESIT (École Supérieure d'Interprètes et Traducteurs), est professeur à l'université nationale de Chungbuk à Cheongju depuis 2018 où elle enseigne la langue française et la traduction. Ses recherches portent sur l'enseignement de la traduction universitaire, la didactique du FLE et les problèmes ou difficultés de traduction du français vers le coréen.

Marjorie Pégourié-Khellef est doctorante en socio-didactique et formatrice auprès d'enseignants et coordinateurs étrangers. Ses recherches actuelles portent sur la didactique de discipline enseignée en langue française et l'agir professionnel d'enseignant de discipline enseignée en langue 2. Elle est également chargée de programme au CIEP, spécialisée sur les actions de formation et d'expertise dans le domaine de l'enseignement bilingue. Elle intervient régulièrement comme formatrice auprès d'enseignants étrangers de et en français à l'étranger et en France. La complémentarité de ses activités de recherche et de ses activités de formation permettent ainsi d'ajuster un discours en formation nourri de recherches et une réflexion méthodologique mise en perspectives lors des échanges avec les enseignants.

Neslihan Beyaz est diplômée du département de Langue et Littérature Françaises à l'Université Hacettepe. Elle est professeur de français au sein du lycée Saint-Benoît d'Istanbul depuis septembre 2005. Elle fait également partie du Comité Développement Recherche Numérique (CDRN) du lycée Saint-Benoît. Elle y travaille en tant que collaboratrice-relais dans le département de français depuis 2016.

Virgile Mangiavillano est conseiller pédagogique TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), essayiste et enseignant de français langue étrangère au sein du Lycée Saint Benoît à Istanbul en Turquie. Il est coordinateur du Comité Développement Recherche Numérique (CDRN) et responsable du pôle réalité virtuelle.

Projet pour le n° 12, Année 2019



Textes littéraires : analyses et applications

Coordonné par Füsün SARAÇ (Université de Marmara, Istanbul, Turquie)

S'adressant prioritairement, selon la politique éditoriale¹ de *Synergies Turquie*, revue du GERFLINT, aux chercheurs turcs francophones, ce numéro 12 de l'année 2019 se centre sur un thème particulièrement vaste et porteur: **le texte littéraire**. Il entraîne et accueille, quelle que soit l'époque considérée, des approches, contextes et méthodes d'analyses variés, non seulement littéraires mais aussi linguistiques, grammaticales, didactiques, traductologiques, communicatives, sociologiques, technologiques, etc.

Ce projet est également ouvert aux études et recherches francophones actuellement menées en Turquie qui ne se situe pas dans la thématique du numéro mais dans l'un des domaines de la couverture thématique de la revue *Synergies Turquie*: Ensemble des Sciences Humaines et Sociales, Culture et communication internationales, Sciences du langage, Littératures francophones, Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures, Éthique et théorie de la complexité.

Il en est de même pour les comptes rendus de lecture (ouvrages, thèses, numéros de revue) portant sur l'analyse des textes littéraires ou sur tout autre sujet.

Un appel à contribution a été lancé en novembre 2018.

La date limite de remise des articles est le 30 avril 2019.

Contact : synergies.turquie@gmail.com

Note

1. <https://gerflint.fr/synergies-turquie/politique-editoriale>

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.turquie@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en turc puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la « version pdf-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale.



Synergies Turquie, n° 11 / 2018

Revue du GERFLINT

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies 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 International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau-pin (France)

Synergies Turquie, n° 11 / 2018

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM2EA

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achévé d'imprimer à Istanbul en décembre 2018 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

Placé sous le signe de la diversité, le onzième numéro de *Synergies Turquie* propose un large éventail d'articles portant sur des sujets variés, qui représentent la pluralité des compétences de la communauté professionnelle éducative francophone en Turquie et sa capacité à mobiliser au-delà des frontières. Universitaires, mais aussi enseignants du secondaire, experts en ingénierie éducative, de nationalité turque, française ou même coréenne, s'engagent auprès de la revue *Synergies Turquie*, car elle contribue de manière décisive non seulement à nourrir et à faire progresser la réflexion didactique sur les apprentissages du français, mais aussi à fédérer les professionnels de l'enseignement francophone en Turquie.