

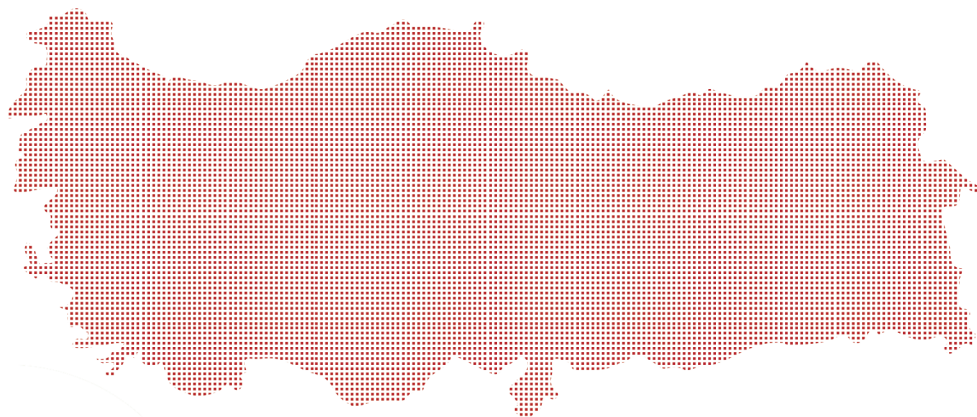
Numéro 13 / Année 2020

Synergies Turquie

Revue du GERFLINT

Modalités multiples et expression française

Coordonné par Füsün Saraç



Synergies Turquie

Numéro 13 / Année 2020

Modalités multiples et expression française

Coordonné par Füsün Saraç



REVUE DU GERFLINT
2020

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 Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Rédactrice en chef

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 Kıran (Université Hacettepe), Ece Korkut (Université Hacettepe), Fabrice Barthélémy (Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, France), Füsun Bilir Ataseven (Université Bilkent), Hüseyin Gümüş (Université de Marmara), Necmettin Kâmil Sevil (Université d'Istanbul), Nedret Öztokak Kılıçeri (Université d'Istanbul), Nur Nacar Logie (Université d'Istanbul-Cerrahpaşa), Sündüz Öztürk Kasar (Université Technique de Yıldız).

Comité de lecture

Ahmet Gögercin (Université de Selçuk), Arzu Kunt (Université d'Istanbul), Betül Ertek (Université de Marmara), Derya Toruç (Université de Marmara), Dilek Uygun Gökmen (Université de Marmara), Emine Bogenç Demirel (Université Technique de Yıldız), Fatma Kazanoğlu (Université Uludağ), Gül Tekay Baysan (Université Gazi), Gülhanım Ünsal (Université de Marmara), Gülnihal Gülmez (Université Anadolu), Havva Özçelebi (Université Uludağ), Nurcan Delen Karaağaç (Université d'Istanbul), Nurten Özçelik (Université Gazi), Nurten Sarica (Université Pamukkale), Özlem Kasap (Université Hacettepe), Perihan Yalçın (Université Gazi), Philippe Barbé (Université de Marmara), Rifat Günday (Université Ondokuz Mayıs), Selim Yılmaz (Université de Marmara), S.Seza Yılcıoğlu (Université Galatasaray), Tilda Saydı (Université Adnan Menderes).

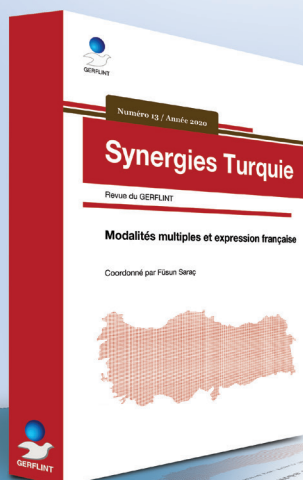
Patronages et partenariats

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

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Turquie n° 13 / 2020
<https://gerflint.fr/synergies-turquie>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Entrevues
ERIH PLUS
Héloïse
JournalBase (CNRS-INSHS)
JournalSeek
Index Islamicus
ISSN Portal / ROAD
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
MLA (International Bibliography Journal List)
Scopus Sources
SHERPA/RoMEO
SJR. SCImago (Scopus)
Ulrichsweb
ZDB

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

Modalités multiples et expression française

Coordonné par Füsün Saraç

Sommaire

Vincent Brousse	7
Avant-Propos	
Füsün Saraç	9
Présentation	
Multimodalité dans l'enseignement-apprentissage du français	
Mahacen Varlık	15
Le corps dans la correction phonétique des turcophones	
Alaskar Özperçin, Devrim Günay	27
Utilizing Podcasting as a multimodal rehearsal task for fostering communicative competence of pre-service FLE teachers in Istanbul University-Cerrahpaşa	
Betül Ertek	45
Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère	
Ayman Alsmadi, Laïth Ibrahim	67
L'interprétation de la métaphore en classe de français langue étrangère	
Modalités journalistiques, linguistiques et traductologiques	
Sid Ahmed Khelladi, Boumediene Bettir	85
Le statut grapho-sémantique des interjections dans la presse algérienne d'expression française	
Tahir Mahammedi, Wafa Bedjaoui	97
Y a-t-il de l'émotion derrière les énoncés ironiques de la presse ? Essai d'analyse linguistique	
Ma'moun Alshtaiwi	117
Extraction des termes sur la COVID-19 et leurs emplois sémantico-syntaxiques à partir d'un corpus spécialisé	
İlhami Sığircı	133
Çeviride yaratım: yeniden yazma, yeniden yaratım, çevirmen yazar	

Modalités d'expression littéraires et socio-culturelles

Didem Alkan	153
Se confronter à l'indicible : les modalités d'expression dans <i>Entendez-vous dans les montagnes...</i> de Maïssa Bey	
Eylem Aksoy Alp	173
La place de Duygu Asena dans la deuxième vague féministe en Turquie	

Annexes

Profils des contributeurs	191
Projet pour le n° 14, Année 2021	195
Consignes aux auteurs	197
Publications du GERFLINT.....	201



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Avant-propos

Vincent Brousse

Attaché de coopération pour le français
Ambassade de France en Turquie

Depuis 2008, la revue *Synergies Turquie* participe activement au rayonnement de l'expertise francophone en éducation. En unissant, une fois de plus, différentes disciplines et cultures, cette édition 2020 propose des articles issus de la recherche scientifique sur le thème : « Modalités multiples et expression française » et explore des problématiques nombreuses, parfois historiques, faisant échos aux réalités d'aujourd'hui.

Alors que l'apprentissage et la (co)construction du sens s'incarnent dans la rencontre et les échanges entre acteurs sociaux, l'année 2020, marquée par la pandémie de COVID-19, a suscité de nombreuses interrogations sur le maintien de ces liens dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Ainsi, la nécessaire différenciation des approches et des modalités, ayant pour but de soutenir au mieux les apprentissages, s'insère logiquement dans l'axe « Multimodalité dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère » et apparaît comme fondamentale. Dans un contexte si particulier, les articles de *Synergies Turquie*, accessibles gratuitement et intégralement en ligne, apportent une réelle plus-value au développement de la recherche scientifique et contribuent directement à la formation initiale et continue des didacticiens et pédagogues.

Améliorer et (co)construire les compétences des futurs enseignants de/en français, développer et renforcer l'enseignement du/en français représentent justement des objectifs cruciaux du plan stratégique éducation 2020-2024 de l'ambassade de France et de l'Institut français de Turquie. La revue *Synergies Turquie* fait ainsi partie intégrante du panel d'outils mobilisés afin d'atteindre ces objectifs : échanges mensuels de pratiques, politiques de bourses et actions contri-buant à la formation continue, soutien aux projets éducatifs locaux et nationaux ou encore appui direct aux associations de professeurs de français des régions d'Ankara, Istanbul et Izmir, etc.

En cette année 2020, alors que la communauté éducative intégrait, parfois à marche forcée, le numérique dans ses pratiques et que ce dernier devenait un sujet prégnant dans la formation continue des enseignants, l'éclectisme de cette publication, concourt à en constituer l'intérêt et la richesse. Il souligne également la volonté de ses auteurs de faire progresser la recherche sur des terrains extrêmement variés. Avec des contributions provenant de Turquie mais aussi d'Algérie, de Jordanie ou encore des États-Unis, et toujours marqué par une volonté assumée de diversité, ce treizième numéro ravira ses lecteurs, quels que soient leurs horizons.



Présentation

Füsün Saraç

Université de Marmara, Istanbul, Turquie

<https://orcid.org/0000-0002-1354-0239>

Synergies Turquie, dans sa treizième édition, contribue à rassembler les chercheurs francophones en leur donnant la possibilité de valoriser leurs travaux dans des domaines variés : linguistique, littérature, traduction et didactique. La particularité de ce numéro est de conjuguer au pluriel le concept de *modalité* : multimodalité, modalités d'expression, modalités pédagogiques, toutes au service de l'expressivité en langue française. Trois axes orientent les thèmes des articles retenus pour ce numéro.

Dans la première partie, intitulée « Multimodalité dans l'enseignement/apprentissage du français », quatre études nous offrent des réflexions théoriques ainsi que des études empiriques réalisées dans diverses situations pédagogiques et linguistiques.

L'étude de **Mahacen Varlık** porte sur la place du corps dans le développement de la compétence phonologique de l'apprenant de français langue étrangère en Turquie. En s'appuyant sur les principes de la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique, elle présente les possibilités d'une mise à contribution du corps dans un projet d'enseignement de la prononciation en français chez les turcophones. **Alaskar Özperçin** et **Devrim Günay** traitent principalement de la question de la mise en œuvre de la tâche de podcasting en tant qu'approche multimodale, dans le cours de « compétences communication orale II » destiné aux étudiants de première année du département de didactique du Français Langue étrangère (FLE) à l'Université d'Istanbul-Cerrahpaşa. **Betül Ertek** s'interroge sur le problème des supports pédagogiques en français langue étrangère. Pour résoudre ce problème qui est assez complexe pour des professeurs de langue, elle propose des critères de sélection. **Ayman Alsmadi** et **Laïth Ibrahim** étudient l'interprétation par l'interlocuteur-compreneur du sens métaphorique (sens de l'énonciation) communiqué par son locuteur.

La deuxième partie contient également quatre articles et rassemble un faisceau de « Modalités journalistiques, linguistiques et traductologiques ».

Sid Ahmed Khelladi et **Boumediene Bettir** se focalisent sur le statut grapho-sémantique des interjections dans la presse algérienne d'expression française. Ils étudient la particularité grapho-sémantique de ces interjections du point de vue sémantique, graphique et discursif. **Tahir Mahammedi** et **Wafa Bedjaoui**, se servant du modèle d'analyse théorisé par Micheli, étudient l'émotion derrière les énoncés ironiques de la presse. Ils s'intéressent surtout à la manifestation de deux émotions principales telles que la colère et le mépris. **Ma'moun Alshtaiwi**, à partir d'un corpus électronique de documentations issues de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) qui traite de la situation épidémique de COVID-19, analyse les unités terminologiques existantes et ses occurrences pour définir leur sens spécialisé. **İlhami Sığircı** examine le rôle du traducteur dans le processus de traduction créative, tout en abordant les concepts de création, de réécriture, de recréation et d'écrivain traducteur en traduction. Il montre comment la création est abordée dans les théories de traduction, compare le traducteur avec l'auteur et fait une analyse sur le produit de traduction en relation avec la création ou la recréation.

Le troisième axe porte sur les « Modalités d'expression littéraires et socio-culturelles » et réunit deux recherches.

Didem Alkan, à travers l'analyse des stratégies narratives employées par Maïssa Bey dans *Entendez-vous dans les montagnes...* vise à montrer comment l'auteur s'exprime contre le silence qui se présente comme un obstacle pour l'histoire franco-algérienne. **Eylem Aksoy Alp** étudie la place et l'importance de Duygu Aşena qui a contribué à la diffusion du féminisme en Turquie et essaye de montrer le parallélisme entre cette dernière et Simone de Beauvoir qui était la représentante de la seconde vague féministe en France.

Nous souhaitons exprimer notre gratitude à tous ceux qui ont contribué par leur article à l'élaboration du treizième 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.

Nous exprimons également nos remerciements à M. Jean-Jacques Victor, conseiller de coopération et d'action culturelle, M. Bruno Delvallée, attaché de coopération éducative pour le français à Ankara, et M. Vincent Brousse, attaché de coopération pour le français à Istanbul qui ne cessent d'encourager ce projet.

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

Nous adressons tous nos remerciements aux membres du comité de lecture qui nous ont toujours soutenus 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.

Bonne lecture !

Synergies Turquie
n° 13 / 2020

 Multimodalité dans
l'enseignement-apprentissage 
du français



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Le corps dans la correction phonétique des turcophones

Mahacen Varlık

Université de Marmara, Istanbul, Turquie

mahacen.varlik@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9377-4715>

Reçu le 30-04-2020 / Évalué le 25-06-2020 / Accepté le 27-07-2020

Résumé

Cette étude porte sur la place du corps dans le développement de la compétence phonologique de l'apprenant de français langue étrangère en Turquie. Souvent absent du projet pédagogique, le corps est pourtant ce lieu où se tissent les sons de la langue, et l'outil incontournable de la construction des compétences de compréhension, d'expression et d'interaction orales. Dans un contexte pédagogique où la communication orale occupe une place relativement marginale, cet article présente les possibilités d'une mise à contribution du corps dans un projet d'enseignement de la prononciation en français langue étrangère chez les turcophones. Le modèle d'intervention proposé s'appuie sur les principes de la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique qui, fondée sur le caractère multimodal de la communication, met à profit les ressources du canal visuel, de la posture, du geste, de l'espace et de la parole afin de favoriser le développement de la compétence phonologique de l'apprenant.

Mots-clés : méthode verbo-tonale, prononciation, corps, correction phonétique, turcophones

Türkçe konuşanların fonetik düzeltmesinde beden

Özet

Bu çalışma, Türkiye'deki yabancı dil olarak Fransızca öğrencisinin fonetik yeterliliğinin gelişiminde bedenin yerini incelemektedir. Dilin sesleri, eğitim projesinde genellikle yer bulamayan bedende oluşur. Beden, anlama, ifade ve sözlü etkileşim becerilerini geliştirmek için vazgeçilmez bir araçtır. Sözlü iletişimin nispeten önemsenmediği bir bağlamda, bu makale Türkçe konuşan yabancı dil olarak Fransızca öğrencilerine yönelik sesletim eğitimine bedenin katkıda bulunma imkânlarını sorgulamaktadır. Önerilen model, iletişimin multimodal yapısına dayanan verbo-tonal yöntemin ilkelerine dayanır. Bu yöntem, öğrencinin fonolojik yeterliliğinin gelişimini sağlamak amacıyla görsel kanalın, duruşun, beden hareketlerinin ve mekânın kaynaklarından istifade eder.

Anahtar sözcükler: verbo-tonal yöntem, sesletim, beden, fonetik düzeltme, Türkçe konuşanlar

The Body in the Phonetic Correction of Turkish Speakers

Abstract

This study examines the body's place in the phonological competence's development of French as a foreign language's learners in Turkey. Oftenly not included in the educational project, the body is nevertheless the place where the language sounds are created, and thus the essential tool through which the skills of oral comprehension, expression and interaction are built. In an educational context where oral communication is relatively marginal, this article presents the possibilities of involving the body in teaching pronunciation to Turkish learners of French as a foreign language. The proposed intervention model is based on the principles of the verbotonal method of phonetic integration, which relies on the multimodal character of communication, in making use of the resources of the visual channel, posture, gesture, space and speech, in order to enable the right conditions of the learner's phonological competence's development.

Keywords: verbo-tonal method, pronunciation, body, phonetic correction, Turkish speakers

Introduction

En Turquie, comme dans de nombreux pays où le français langue étrangère (désormais FLE) est enseigné, la didactique de la prononciation reste secondaire dans le cursus universitaire des futurs enseignants de FLE, et ce malgré les recommandations du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001 : 91-92). L'enseignement de la compétence phonologique, sur laquelle repose pourtant le développement des compétences de compréhension, d'expression et d'interaction orales, peine à trouver une place au moins égale à celle des compétences grammaticales et lexicales dans la formation des enseignants, dans leurs pratiques de classe et dans les manuels développés par le ministère de l'Éducation nationale turque pour les institutions scolaires¹. De fait, dans une culture éducative où les principes de la méthodologie traditionnelle restent vivants (Eren, 2015), l'enseignement de la langue écrite prend très souvent le pas sur celui de la langue orale. Cette carence est d'autant plus significative qu'elle va de pair avec une absence d'inclusion du corps dans le processus d'enseignement-apprentissage : dans la conception des programmes pédagogiques comme dans les pratiques de classe, ce processus est souvent réduit à une somme d'opérations intellectuelles. Or dans la mesure où la dimension orale de la langue et l'apprentissage de sa prononciation se construisent dans le corps de l'apprenant, par la médiation du corps de l'enseignant, leur marginalisation nous questionne sur les modalités d'un enseignement-apprentissage de la prononciation qui tiendrait compte de la place du corps et qui participerait ainsi au développement des compétences linguistiques globales de l'apprenant.

C'est dans cette perspective que nous nous intéresserons à l'expérience physique que représente l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation : une expérience où le corps entier est engagé - celui de l'enseignant comme celui de l'apprenant. Plus complexe et moins balisé que l'enseignement des autres compétences linguistiques (grammaire, lexique...), l'enseignement de la compétence phonologique met en évidence la matérialité d'un corps dont on ne peut faire l'économie dans le processus pédagogique. Chez l'enseignant comme chez l'apprenant, la langue s'incarne et impose à l'enseignant une prise en charge holistique de la prononciation, que la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique (désormais MVT) peut lui permettre d'assumer. Parmi les méthodes de correction phonétique en usage (méthode articulatoire, méthode des oppositions phonologiques, Silent Way...), la MVT présente en effet l'intérêt d'envisager la langue sous une multitude d'aspects non lexicologiques : position du corps, mouvement, rythme, intonation, expression du visage, silence... Dans le contexte éducatif turc où l'apprenant est souvent réduit à ses capacités intellectuelles², où l'on tient peu compte de son corps et de ses émotions dans la conception et la mise en place des actes pédagogiques, il nous semble nécessaire d'introduire ces aspects de la MVT dans une réflexion générale sur l'enseignement de la prononciation en FLE. Nous traiterons donc de ces modalités de la MVT dans la première partie de cet article, où nous nous intéresserons particulièrement à l'approche développée par Michel Billières et à ses travaux sur la corporéisation de la parole (2002). Dans un deuxième temps et afin d'apporter un éclairage sur les apports possibles de ces techniques et de ces savoirs en Turquie, nous proposerons des applications de ces préceptes au contexte de la classe de FLE.

1. Le corps dans la méthode verbo-tonale

Élaborée par Petar Guberina dans les années 1950, la MVT repose sur le principe selon lequel on ne peut prononcer correctement les sons d'une langue étrangère que dans la mesure où l'on est capable de les percevoir correctement. Selon ce postulat, les difficultés de prononciation résident essentiellement dans le fait d'une mauvaise perception des sonorités de la langue étrangère, qui s'explique par un conditionnement précoce aux sons de la langue maternelle. Cette structuration des sons, qui se développe jusqu'à l'âge de 5 ans, reste relativement souple jusqu'à la puberté, où s'installe alors une « surdité phonologique » : l'oreille devient sourde aux formes sonores qui sont étrangères à celles de la langue maternelle. Ce phénomène, décrit pour la première fois par Polivanov (1931), est développé plus tard par Troubetzkoy (1967) qui introduira la notion de « crible phonologique » :

L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend 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 phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue. (Troubetzkoy, 1967 : 54).

Dans une perspective verbo-tonale, la perception aura donc une place toute particulière, puisqu'associée à une connaissance du système phonologique de la langue maternelle de l'apprenant, elle permettra de contribuer au diagnostic d'erreur de prononciation chez l'apprenant. Dans ce processus de perception comme dans celui de la production des sons de la parole, le corps joue un rôle de premier plan qui dépasse les fonctions de l'appareil phonatoire : il est entièrement sollicité dans la réalisation de ce que Guberina qualifiera de « valeurs de la langue parlée » (1954). Ces valeurs, qui correspondent aux moyens non lexicologiques de la langue parlée, sont de deux types : acoustiques (intonation, rythme, tempo, intensité, pause) et visuelles (mimiques, gestes, situation réelle ou imaginaire). Dans certains cas, ce caractère multimodal de la parole devient évident. Il paraît difficile, par exemple, de formuler une parole de réconfort en employant une expression faciale exprimant la colère, l'intonation étant concomitante aux gestes paraverbaux. Dans une perspective pédagogique de correction phonétique en FLE, l'existence de cette composante gestuelle du langage met en évidence la nécessité de donner au corps toute sa place dans l'apprentissage et l'enseignement de la prononciation et, de ce fait, de didactiser non pas seulement les éléments segmentaux de la langue (les sons : voyelles et consonnes) et les éléments suprasegmentaux (le rythme et l'intonation), mais aussi la dimension corporelle de la parole ou « posturomi-mogestuelle » (Frankol, Pavelin Lesic, 2002), qui englobe les premiers éléments et accompagne nécessairement la construction du système phonologique de la langue étrangère chez l'apprenant. « La parole est mouvement », selon l'expression de Billières (2002 : 43), et un enseignant pratiquant la correction phonétique verbo-tonale devra donc considérer cette relation entre l'activité des organes de la phonation, imperceptible, appelée « micromotricité », et l'activité corporelle globale, appelée « macromotricité », visible, audible, et parfois même palpable. L'enseignant, en tant que modèle linguistique, incarne cette relation entre micro et macromotricité dans une gestualité *didactisée* : orientée vers la correction des erreurs de l'apprenant, cette gestualité de l'enseignant accompagne et complète la gestualité « phonogène », responsable des mouvements articulatoires produisant les sons de la parole, et la gestualité paraverbale, fonctionnellement reliée à la parole (mouvements de la tête, des bras, des mains, du regard...).

Dans une approche verbo-tonaliste, l'erreur phonétique se produit sur le plan perceptif, comme nous l'avons indiqué précédemment, et selon deux axes : l'axe clair/sombre (qui concerne les voyelles), lié au timbre du son : certains sons sont plutôt aigus (ils sont clairs) comme /s/, /z/, /t/, /d/, /n/, /i/, /e/... d'autres sont plutôt graves (ils sont sombres) comme /f/, /v/, /p/, /b/, /m/, /o/, /u/... ; le second axe est celui de la tension (qui concerne les voyelles et les consonnes) : la réalisation d'un son (comme celle de n'importe quel autre mouvement du corps) engage la contraction de muscles et la mobilisation d'une énergie plus ou moins forte³.

La correction de l'erreur phonétique nécessite donc la prise en compte de ces deux axes, mais n'intervient que sur un seul, selon trois procédés que l'enseignant peut combiner :

- *le recours à la prosodie* : l'emploi du rythme et de l'intonation est incontournable, quelle que soit la nature de l'erreur en cause, dans la mesure où toute production sonore s'appuie sur un schéma rythmico-intonatif ;
- *les entourages facilitants* qui reposent sur l'idée que, dans la chaîne sonore, les sons exercent une influence les uns sur les autres : le correcteur emploiera une consonne claire (/t/, /s/, /z/...) pour éclaircir la voyelle qui suit, comme dans le cas d'un /y/ perçu comme /u/ (sombre), ou il agira sur la tension d'une consonne en la faisant suivre d'une voyelle tendue (/t/ ou /n/ suivies de /ø/, par exemple) ;
- *la prononciation nuancée (ou déformée)* : sur la base de l'erreur commise, le correcteur déforme progressivement le son qui présente une difficulté, avant de revenir progressivement à sa forme initiale, de manière à sensibiliser l'oreille de l'apprenant aux contrastes phonétiques ; par exemple, il remplace la voyelle par une autre voyelle sur l'un des deux axes (/ɛ/ devient /e/ puis /i/) ou alors il remplace une consonne par une autre sur l'axe de la tension (/w/ devient /v/ puis /f/ - /w/ étant un son relâché et /f/ étant tendu).

L'ensemble de ces procédés de correction est mis en valeur par des mouvements corporels de l'enseignant visant à faciliter la perception et la production des sons. Ces gestes, codifiés, permettent d'amener l'apprenant à une production correcte du son. L'enseignant peut, par exemple, serrer les poings en soulevant la tête et le buste pour marquer la tension d'un son, ou à l'opposé relâcher le buste, baisser la tête et faire un geste descendant de la main pour accompagner la production d'un son moins tendu.

Ces mouvements corporels auront pour fonction de guider l'apprenant et de l'amener, à son tour, à se servir de son corps pour percevoir et produire les sons, comme le décrit Billières dans cet extrait :

Cette macro-gestualité est synchrone à l'émission de la syllabe où se trouve le son à corriger. Elle peut sembler peu naturelle au lecteur néophyte. Mais elle donne des résultats certains en pratique de [correction phonétique]. Et les élèves l'acceptent. Et ont tendance à imiter le geste quand ils prennent conscience qu'il les aide effectivement à produire le son difficile. (Billières, 2002 : 63).

Partant du principe verbo-tonaliste selon lequel l'erreur de l'apprenant constitue le point de départ du travail de correction phonétique, nous proposons à présent de voir dans quelle mesure ces gestes facilitants peuvent être employés dans la correction d'erreurs de production rencontrées chez les turcophones.

2. La correction phonétique des turcophones

L'un des principes majeurs de la MVT réside dans la place accordée au traitement de la prosodie qui forme « le moule dans lequel se réaliseront les phonèmes » (Intravaia, 2007 : 181). Rythme et intonation, qui constituent la base du système phonologique, vont en effet exercer une influence naturelle sur la perception et la production des sons, et conditionner, de fait, l'intelligibilité et la compréhensibilité de la parole. Dans une approche verbo-tonale, l'enseignant devra donc orienter son attention sur cet aspect fondamental de la correction, tout en opérant un contrôle de sa posture et de sa gestualité dans la mesure où, de manière naturelle et synchrone, la parole s'accompagne toujours d'une gestualité corporelle globale : quelle que soit la nature de la correction effectuée, le corps entier (à un niveau macromoteur comme à un niveau micromoteur) s'engage nécessairement dans cette parole en mouvement. Il convient donc, dans un premier temps, de s'interroger sur les modalités d'une intervention en correction phonétique incluant ces trois éléments en association : la gestualité corporelle globale qui accompagne les mouvements rythmico-intonatifs, qui conditionnent eux-mêmes la production des consonnes et des voyelles.

Chez les apprenants turcophones, la tentation de calquer la structure prosodique du français sur celle du turc peut exposer à des difficultés : ils « utilisent le corrélat acoustique de l'accent en turc (généralement la hauteur réalisée par la fréquence fondamentale F0, mais aussi souvent avec la durée) pour accentuer les énoncés français » (Akinci, Kawaguchi, Yilmaz, 2017 : 210). Une prédominance de l'écrit sur l'oral dans les pratiques enseignantes et une absence de valorisation du rythme et de l'intonation dans les manuels (Billières : 2008) concourent à renforcer cette difficulté à laquelle l'enseignant devra être particulièrement attentif.

Si le français et le turc sont toutes deux des langues à accent fixe - dans lesquelles la place de l'accent ne varie pas en fonction des mots, mais frappe la dernière

syllabe du mot -, l'accent du français a la particularité de se porter exclusivement sur la dernière syllabe d'un mot isolé ou d'un groupe de mots qui ne compte pas plus de 7 syllabes en général. Cette caractéristique prosodique du français peut représenter certaines difficultés pour l'apprenant turcophone qui distinguera mal ces groupes rythmiques. Par exemple, la phrase « tous les matins, je rends visite à Tara » est composée de deux groupes rythmiques en français (« tous les matins / je rends visite à Tara ») : elle compte donc deux accents qui frappent chacun la dernière syllabe des deux groupes. En turc, en revanche, l'accent frappera chaque syllabe finale des mots de la phrase : « her / sabah / Tara'yı / ziyaret / ediyorum ». Cette absence de parallèle rythmique pourra conduire l'apprenant à ce qui peut être perçu comme de l'hésitation et qui, dans certains cas, pourra ressembler à ce type de découpage rythmique : « tous / les / matins / je / rends / visite / à / Tara ».

En tant qu'élément constituant la base prosodique de la langue, le rythme et la maîtrise de ses caractéristiques conditionnent l'acquisition du système prosodique. L'intonation qui se greffera à cette structure rythmique déterminera elle aussi la compréhensibilité d'un énoncé (de type assertif, interrogatif ou injonctif) et facilitera la production de certains phonèmes comme nous le verrons plus loin : sa prise en compte dans un enseignement de la langue est donc essentielle. Sur le plan intonatif, d'autres éléments pourront constituer des écueils supplémentaires chez les turcophones : les enchaînements consonantiques (par exemple, la liaison présente dans « avec eux », prononcé comme un seul bloc) et les enchaînements vocaliques (« il a eu une idée ») peuvent être difficiles à réaliser (Briet, Collige, Rassart, 2014 : 31). C'est précisément sur ce plan rythmico-intonatif qu'il nous semble intéressant d'envisager une intervention de type verbo-tonal dans la correction phonétique des turcophones.

Dans le cadre d'un travail sur le rythme ou afin d'accompagner un mouvement intonatif, les comportements non-verbaux de l'enseignant vont être déterminants. Sa posture et ses gestes devront être précis et, dans la mesure du possible, contrôlés, de manière à optimiser la perception chez l'apprenant. La communication étant multimodale, l'attitude et les mouvements corporels de l'enseignant agissent comme des médiateurs sur les plans visuel et kinesthésique. Selon Billières, « la position de la main professorale doit se situer au niveau de sa poitrine et ne pas dépasser les limites du tronc. L'élève voit toujours les mouvements manuels et le visage de l'enseignant » (2002 : 55). Ici, l'attitude avenante de l'enseignant est primordiale : il devra rester ouvert et manifester une empathie pour son interlocuteur. Celle-ci aura pour effet de favoriser sa compréhension, sa mémoire et sa motivation, et contribuera ainsi à la réussite de l'acte de correction phonétique. Afin de maintenir l'attention de l'apprenant sur les sonorités et ne pas le distraire visuellement, les mouvements gestuels de l'enseignant devront être mesurés et circonscrits à un espace limité.

Plusieurs procédés de correction peuvent ainsi recourir à l'action des mains. Pour la scansion syllabique, par exemple, l'enseignant peut battre le rythme avec les mains, à la manière d'un métronome, et signifier par un geste l'allongement de la durée de la syllabe finale du groupe rythmique. Pour le décompte syllabique, l'enseignant présentera son poing serré et dépliera les doigts au fur et à mesure du décompte syllabique. Pour un travail sur l'intonation, les découpages progressif et régressif sont des procédés qui peuvent permettre à l'apprenant de percevoir la montée ou la descente d'un mouvement intonatif : il s'agit de segmenter une séquence en petits groupes rythmiques et d'aller du début à la fin de la séquence (découpage progressif) ou de la fin au début de la séquence (découpage régressif), en décrivant les mouvements de montée ou de descente avec la main, et en invitant l'apprenant à la répétition après chaque regroupement. Ces procédés (scansion et décompte syllabiques, découpages progressif et régressif) peuvent s'additionner et s'accompagner d'autres procédés décrits succinctement dans un tableau⁴ sur la relation entre geste et prosodie disponible sur le site « Au son du FLE » de Michel Billières.

	procédé	Position de la main	commentaire	
			particulier au procédé	applicable à tous les procédés
R Y T H M E	• scansion syllabique	-sagittale pour les syllabes atones →	Battements très réguliers, type « métronome »	• Gestes effectués a) en plan rapproché poitrine –le visage du prof doit toujours être vu-; b) plan frontal, ampleur du geste va d'une épaule à l'autre sans jamais déborder des limites du corps;
	• découpage progressif	- en pronation pour la syllabe accentuée →	Allongement horizontal soulignant la durée	
	• décompte syllabique	Poing serré et doigts dépliés au fur et à mesure de l'émission des syllabes	Allongement horizontal avec glissando lors de la production de la syllabe accentuée	• Favoriser groupes prosodiques courts de 3 à 4 syllabes;
	• mise en évidence des pics accentuels incluant des prééminences accentuelles	En pronation, plan sagittal, dessiner des arcs successifs tels que 	Les 2 sommets de l'arc indiquent 2 sommets accentuels successifs	
I N T O N A T I O N	• Indication du mouvement intonatif	- En pronation	Le mouvement reflète la ligne mélodique générale montante vs descendante	• Débit de parole naturel, ni trop ralenti, ni accéléré;
	• sommet/creux intonatif			• Remplacer au besoin l'énoncé par logatomes <i>du type dadada</i> (utiles pour percevoir rythme et mélodie)
	•découpage régressif (de la fin vers le début)	- En pronation, visualise les différentes « hauteurs » des syllabes	Favorise l'effet de récence et contribue à bien produire la « bonne » mélodie	

Par ailleurs, cette médiation de la correction phonétique par le corps peut s'appliquer à la correction des éléments segmentaux de la langue. Les 3 voyelles nasales du français /ẽ/, /ã/ et /õ/ constituent en effet une difficulté importante pour les apprenants turcophones qui les prononcent tantôt comme les voyelles orales correspondantes nasalisées (/ɛn/, /an/ et /on/), tantôt avec des changements de timbre vocalique (/lã/ devient /lõ/, par exemple). Ces deux types d'erreurs conduisent à des diagnostics différents : dans le premier cas, il s'agit d'un problème sur l'axe de la tension, et dans le deuxième cas, il s'agit d'un problème sur l'axe clair-sombre.

Dans la correction des voyelles nasales, l'enseignant aura à nouveau recours aux canaux visuel et kinesthésique. Pour intervenir sur le premier cas d'erreur due à un excès de tension, face à l'apprenant qu'il invitera à répéter à sa suite, il adoptera en effet des gestes corporels de détente, en baissant les épaules et les bras dans un léger mouvement d'abandon du buste en avant. Il y associera un débit de parole ralenti pour ôter de la tension, et prononcera la voyelle orale correspondant à la voyelle nasale, en la nasalisant en cours d'émission et en intonation descendante, de manière à retirer de la tension.

Ainsi, « vraiment » deviendra /vɛɾmaaaaaã/, tout le relâchement du corps provoquant un abaissement de la luette qui favorisera à son tour la production du son nasal.

Pour intervenir sur le deuxième cas d'erreur, l'enseignant pourra employer le procédé de la prononciation inversée, dont le principe consiste à proposer à l'apprenant un modèle à l'opposé de sa production. S'il prononce /õ/ au lieu de /ã/ (moins sombre), l'enseignant « tirera » le son à l'opposé de l'erreur de l'apprenant, puis reviendra progressivement vers le son cible. La gestualité accompagnant cette correction favorisera l'hypotension : l'enseignant inclinera le buste et la tête, et formera un geste de la main vers le bas en associant ses mouvements à une intonation descendante. L'apprenant pourra imiter ces gestes qui agissent au niveau macromoteur comme au niveau micromoteur, puisqu'un relâchement corporel aura pour effet d'agir sur la tension des organes phonatoires.

Conclusion

Nous avons tenté de mettre en évidence les modalités d'une prise en compte du corps dans le processus d'enseignement-apprentissage de la prononciation du FLE en Turquie, face à un public fortement conditionné par l'écrit et par des pratiques de classe centrées sur l'intellectualisation des apprentissages et des enseignements. Une réhabilitation de la place de l'oral passe en effet par une réhabilitation

de la place de l'enseignement de la prononciation, lui-même indissociable du rôle que l'enseignant attribue à son corps et à celui de ses apprenants. En favorisant les interactions physiques naturelles et en didactisant ses mouvements et gestes professionnels de correction phonétique, l'enseignant peut aider l'apprenant à « incorporer » la langue, à la vivre pleinement, de tout son être, dans une dynamique lui permettant de s'engager plus activement dans son apprentissage. Cet enjeu majeur a d'autant plus d'intérêt qu'il rejoint celui d'un principe fondamental de l'approche actionnelle préconisée par le CECRL, selon lequel l'apprenant doit être acteur de son apprentissage. Cette autonomie souhaitée ne peut, en effet, se dissocier du développement d'une aisance dans la prononciation de l'apprenant, dont l'attitude corporelle est le meilleur témoin.

Ces éléments nous interrogent sur les conditions de possibilité d'un enseignement de la prononciation du FLE dans le cadre d'un enseignement à distance qui tend à s'amplifier dans le contexte turc, comme dans le contexte mondial. Le corps, qui y est bien souvent réduit à l'image d'un buste et au son d'une voix, doit en effet être repensé et mis à contribution d'un travail de correction phonétique qui ne peut se dispenser de son concours. Il conviendrait donc de s'interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour surmonter les limites physiques imposées par les dispositifs de télé-enseignement/apprentissage, et favoriser ainsi un enseignement de la prononciation qui donne au corps toute la place qui lui revient naturellement.

Bibliographie

- Akinci, M.-A., Kawaguchi, Y., Yilmaz, S. 2017. « Les turcophones ». In Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Eychenne, J. (éd.). *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant*. Paris : CLE International.
- Billières, M. 2002. « Le corps en phonétique corrective ». In: Renard R. (éd.). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La Phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Billières, M. 2008. « Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE ». *Le français dans le monde*, n° 43, p. 27-37.
- Briet, G., Collige, V., Rassart, E. 2014. *La prononciation en classe*. Grenoble : PUG.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Eren, E. 2015. « L'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie ». *Synergies Turquie*, n° 8, p. 97-107. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/eren.pdf> [consulté le 09 novembre 2020].
- Frankol, D., Pavelin Lesic, B. 2015. « Mouvement, geste, parole : les valeurs de la langue parlée dans la correction phonétique ». In Morris, D. (éd.). *La technologie aux limites de l'humain en didactique des langues*. Mons : CIPA.
- Guberina, P. 1954. *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes*. Zagreb : Epoha.
- Intravaia, P. 2007. *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. Mons : CIPA.

Polivanov, E. 1931. « La perception des sons d'une langue étrangère ». *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, n° 4, p. 79-96.

Pujade-Renaud, C. 2005. *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : L'Harmattan.

Pujade-Renaud, C. 2005. *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan.

Troubetzkoy, N. S. 1967. *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck (1^{ère} éd. : 1939).

Notes

1. En Turquie, les manuels destinés à l'enseignement-apprentissage du FLE dans les établissements primaires et secondaires de l'enseignement public sont entièrement conçus et édités par le ministère de l'Éducation nationale (Millî Eğitim Bakanlığı). On pourra consulter quelques-uns de ces ouvrages à l'adresse suivante (rubrique « Fransızca ») : <http://aok.meb.gov.tr/kitap/index-2.html> [consulté le 09 novembre 2020].

2. Cet état de fait n'est pas une caractéristique propre à la culture éducative turque ni à l'enseignement-apprentissage du FLE. La réflexion didactique sur la place du corps dans l'enseignement et dans l'apprentissage est, en général, relativement peu développée, et les programmes de formation des enseignants comme les pratiques de classe témoignent bien souvent d'une dichotomie entre corps et esprit où le corps de l'apprenant, souvent rivé à une chaise, n'est pas suffisamment inclus dans la construction de l'expérience pédagogique. Pour un développement sur le sujet, le lecteur pourra se référer aux deux ouvrages de Claude Pujade-Renaud : *Le corps de l'élève dans la classe* (2005) et *Le corps de l'enseignant dans la classe* (2005).

3. Pour des précisions sur ces deux axes et sur les aspects techniques de la MVT en général, le lecteur pourra se référer au site « Au son du FLE » (blog de Michel Billières) : <http://www.verbotonale-phonetique.com> [consulté le 25 octobre 2020] ; ainsi qu'au site « Phonétique corrective en FLE » (mis en place par l'université de Toulouse-Le Mirail et dirigé par Michel Billières) : <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/uoh-phonetique-fle> [consulté le 25 octobre 2020]. Ces ressources sont d'un intérêt considérable pour l'enseignant soucieux de se former aux pratiques de la MVT.

4. Voir le tableau intitulé « La relation prosodie/geste » : <https://www.verbotonale-phonetique.com/lintonation-se-voit-video/> <https://www.verbotonale-phonetique.com/wp-content/uploads/2016/03/geste-et-prosodie.png> [pages consultées le 25 octobre 2020].



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Utilizing Podcasting as a multimodal rehearsal task for fostering communicative competence of pre-service FLE teachers in Istanbul University- Cerrahpaşa

Alaskar Özperçin

Istanbul University-Cerrahpaşa

alaskar@istanbul.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-3674-5608>

Devrim Günay

Istanbul University-Cerrahpaşa

devgunay@istanbul.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-5765-6957>

Reçu le 30-05-2020 / Évalué le 09-12-2020 / Accepté le 19-12-2020

Utiliser le Podcast comme une tâche de répétition multimodale pour favoriser la compétence communicative des futurs enseignants de français langue étrangère à l'Université d'Istanbul - Cerrahpaşa

Résumé

La multimodalité est définie au sens large comme des pratiques d'apprentissage différencié dans l'enseignement des langues étrangères par le biais de multiples canaux de communication, sur une gamme diversifiée de contenus et avec une variété d'outils pédagogiques avec une perspective de nouvelles littératies qui en résulte. En vue de proposer un modèle de tâche multimodale dans le cadre de la description de la multimodalité mentionnée ci-dessus, la présente étude traitera principalement de la question de la mise en œuvre de la tâche de podcasting en tant qu'approche multimodale, dans le cours de « compétences communication orale II » destiné aux étudiants de première année du département de l'Enseignement du Français Langue étrangère (FLE) à l'Université d'Istanbul-Cerrahpaşa. Pour cela, une étude de cas descriptive a été utilisée afin d'interpréter les résultats d'apprentissage et les réflexions des enseignants en formation. Dans le cadre de l'étude, 6 enseignants en formation initiale (N = 6) ont été progressivement impliqués dans une tâche de répétition structurée qui vise à construire un podcast pour un public réel. Afin de suivre leurs progrès perçus dans des domaines déterminés de compétence communicative et littératie numérique, les participants ont été invités à évaluer la performance de leur tâche après chaque phase de la tâche, y compris une auto-évaluation globale de leur accomplissement. Les données obtenues grâce aux entrées des participants ont été codées selon un motif, catégorisées et interprétées dans le cadre du processus d'analyse du contenu. Les résultats indiquent que les participants ont déclaré gagner en autonomie par rapport au développement de leurs compétences en communication orale, faisant régulièrement référence à une autonomie accrue, une amélioration de l'intonation et de la segmentation du discours, un engagement personnel et une diminution de l'anxiété de communication.

Mots-clés : tâche, tâche de répétition, podcast, enseignement du FLE, multimodalité

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da Fransızca Öğretmenliği Programında Okuyan Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerini Geliştirmek İçin Multimodal Bir Görev Olarak Podcast Kullanımı

Özet

Çoklu Modalite (Multi Modalite), geniş anlamıyla, yabancı dil eğitiminde çoklu iletişim kanalları aracılığıyla gerçekleştirilen farklılaştırılmış öğrenme uygulamaları olarak tanımlanmaktadır. Çoklu Modalite terimi popüleritesini yeni iletişim teknolojilerinin gelişmesine ve bunun sonucunda ortaya çıkan yeni okuryazarlık türleriyle pedagojideki gelişmelere borçludur. Bu çalışmanın esas amacı Çoklu Modalite'nin tanımından yola çıkarak, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında birinci sınıf öğrencilerine okutulan Sözlü Söylem Becerileri II adlı derste uygulanmak üzere Podcast Üretimi ile gerçekleştirilen Çoklu Modal Görevi tartışmaktır. Bu amaçla, öğrenme çıktılarını ve öğretmen adaylarının düşüncelerini analiz etmek üzere betimsel durum çalışması yapılmıştır. Çalışmada, 6 öğretmen adayından (N = 6) kademeli olarak gerçek izleyiciler için bir podcast oluşturmayı amaçlayan yapılandırılmış bir prova (gerçek dünya) görevini yerine getirmeleri istendi. Belirlenen iletişimsel yeterlilik ve dijital okuryazarlık alanlarında öğretmen adaylarının gelişmelerini takip etmek için, katılımcılardan, genel bir öz değerlendirme ile birlikte, tamamlanan her görev aşamasının ardından performanslarını değerlendirmeleri istendi. Katılımcıların öz-değerlendirme ve performans raporlarından elde edilen verilerden öncelikle örüntüler çıkarıldı, bu örüntüler kategorize edildi ve içerik analizine tabi tutularak yorumlandı. Çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcıların sözlü iletişim becerileri bağlamında özerklik kazandıklarını, söylemlerinin yapılandırılması ve tonlama konularında gelişme kaydettiklerini ve iletişim kaygılarının azaldığını bildirdikleri gözlenmiştir.

Anahtar sözcükler: görev, gerçek dünya görevi, podcast, yabancı dil olarak Fransızca eğitimi, çoklu modalite

Abstract

Multimodality in language education is widely being described as differentiated learning practices undertaken through multiple communication channels, on a diverse range of content and with variety of pedagogical tools at work with a resulting new literacies perspective. This frame of language education as a multimodal meaning making process, has also led to a re-consideration of the didactic and pedagogical implementations in the field and brought about questions on how to address this variety. In order to come up with a multimodal task model within the given description of multimodality, the current study mainly deals with the issue of implementing podcasting task as a multimodal approach to Oral Communication Skills Course II of the first grade French as a Foreign Language Teaching Department (FLTE) students at Istanbul University-Cerrahpaşa. For this, a descriptive case study was employed for interpreting the learning outcomes and pre-service teachers' reflections. As part of the study, 6 pre-service teachers (N=6) were gradually involved in a structured rehearsal task that aims constructing a podcast for real audience. In order to keep track of their perceived progress across determined areas of communicative competence and digital literacy, the participants were asked to evaluate

their task performance subsequent to each phase of the task, including an overall self-evaluation of their attainment. The data obtained through participants' entries were pattern coded, categorized and interpreted as part of the content analysis process. The results indicate that participants reported gaining autonomy over the development of their oral communication skills recurrently referring to increased autonomy, improvement in intonation & segmenting of speech, self-engagement and decreased communication anxiety.

Keywords: task, rehearsal task, podcast, French as a foreign language teaching, multimodality

Introduction

In the literature on multimodal language teaching, the term multimodality has exponentially been defined with references to the element of "variety" in channels of perception and senses (visual, auditory, kinesthetic) (Tellier, 2009:223), modes of communication (writing, speaking, gesture, gaze, visual signification) (Kress & Leeuwen, 2001) discourse types & literacy (Cazden et.al.,1996) means of semiotic representation as well as the array of classroom practices used for teaching/ education (Jewitt, 2008). Thus, a broad conceptualization of multimodality incorporates a multiplicity of ways for viewing communication as well as semiotic resources and organizational channels of the meaning making practice. In this sense, rather than forming a single theory as a point of departure for research, the term entails "a field of application" that can be employed by diverse disciplines such as sociology, psychology and pedagogy (Jewitt, 2008).

When the use of multimodality in education is concerned, until recently it was viewed as a complementary domain that supports the in-school teaching by way of providing varied input in line with the traditional understanding of education. However, in the changing paradigm of the teaching/ learning contexts, it has been usually allocated an increasingly crucial role of mediating between the formal school practice and the informal learning practice that takes place out of the school. Hence, the multimodal approach -in every aspect of teaching- can provide authentic practice by fostering learner autonomy and encouraging learners to participate actively in self initiated learning process. This is carried out not only by way of varying the input but also transforming the channels of communication, including a variety of discourse modes, and operationalizing new literacies as well as varying the language learning tools/pedagogies. As implied by the definition of Belik and Teil (1992: 230), it is "the use of several modalities for the achievement of the same task" that marks multimodal approach as a reference point for varied and authentic nature of "task based" practices. In this vein, The New London Group

(Cazden et.al., 1996), has put forward that the diversification of communication channels as well as the increased linguistic and cultural hybridity worldwide has replaced traditional language-based approaches with an emerging need for a multi-modal task based approach.

In this new learning environment shaped by innovative communication and learning theories, “the learner” has been replaced from the role of a passive recipient of input to an active participant of learning, mainly by way of a social turn in learning activities (Block, 2003). This shift has brought about a change in the multiple variables of education, signaled by an increased focus on learner autonomy, diversity, curricular integration, cooperative learning, thinking skills, and meaning orientedness, in line with the principles of active learning. In this regard, the transformation in the current paradigm of education, fuelled by a constructivist conception of learner-centeredness as well as the developments in communication technologies, contributes to the accessibility and usability aspects of the learning tools. In turn, such a reframing of “learning” entails an interpretation of multi-modality not only as multiplicity of technologically inspired multimedia materials, but also as a diversification of modes of discourse, and variation between diverse communication channels. Within this frame, for the purposes of our research, multi-modality is regarded from a wholistic perspective as “interpenetrating practices of meaning making through multiple channels of communication, in varying modes of discourse, by way of diversified multimedia learning opportunities both inside and outside the school”. This involves using the combination of several learning methods, resources, and discourses for the purpose of making available to a learner the necessary channels for completing his/her learning under best possible conditions, in terms of learning environment, time, media and digital tools.

The emergent conceptualization of communication as a multimodal meaning making practice locates discourse in the realms of new literacies. The act of communication has gained a meaning that goes well beyond Jakobson’s (1963) depiction of it as a linear sequence of transmitting messages from the locutor to the illocutor. It has come to involve all the processes employed for decoding and encoding a message or interpreting a behavior, including a consideration of all the linguistic, non-linguistic, visual, auditory, kinesthetic and semiotic means available in the social context of use. Contrary to the formulation of communication as information transfer, this might be regarded as an interplay of “frameworks” within which the interlocutors express themselves (Hall, 2001). It requires the “orchestration” of all the potential sources and channels of “meaning making” available to the interlocutors (Winkins, 1981), following the analogy of orchestrate and listing the variety of factors at play. Those who observe this instance of communication are mainly

concerned with the questions of “which satisfaction”, “at which observation level”, “which collective performance”, and “which emergence”. On the other hand, those who participate are simultaneously concerned with “which synchronization”, “which direction”, “which regulatory code”, “which interactional systems” and “which reciprocal place”, and “with which role in the community”. Following this broad framing of communication- also asserted by Hall’s frameworks of knowledge model-, the modes of discourse have been transformed both in terms of function and form. Text (written) has -to a large extent- been replaced by voice due to the fast circulation of multimedia content (video and audio) as commodified discourses of consumption (Boulard, 1999). This era of facilitated communication reliant on multimodal means has been termed as “post- text” era (Manjoo, 2018) with resulting observable changes in the contexts of language teaching/learning not only limited to a change in the types of discourse but also impacting the very channels of self-expression.

In this sense, the conceptualization of communicative competence has extended to include the crucial and interpenetrating components of linguistic competence (the know-how on language rules including grammar, pronunciation, intonation, clustering, etc.), sociolinguistic competence (the know-how on speech accommodation towards a given audience, interlocutor, etc.), discourse competence (the know-how on genre specific coherence and cohesion rules of textuality), strategic competence (the know-how on a repertoire of communication strategies to avoid communication breakdowns among the interlocutors) (Canale, Swain, 1980). Therefore, the implications of multimodality in the language class require an increased focus on diverse channels of self-expression, on multiple modes of discourse and by using a variety of pedagogical tools for “*studying the nature of multimodal exchanges*” (Chanier, Vetter, 2006: 66). Thus, multimodality in the language class is a variable not only the students but also the teachers could consider in the curriculum design, material development and the lesson procedures. From this perspective, the language class is viewed as a field of multimodal exchange facilitated by the use of various instructional tools and tasks that allow the learners to experience real life language practices and evaluate their own performances.

The multimodal activation of the language learners, however, requires the achievement of particular digital literacy skills and competences on the part of the teachers as well as the learners in the post-text era of communication. Digital literacy- or previously termed as Internet and Communication Technologies literacy- comes to cover the particular subskills of identifying, accessing, managing/manipulating, integrating, assessing/evaluating, constructing/producing and sharing information (O’Connor et.al., 2001). For a successful implementation of multimodality

in the language class, the know-how on how to utilize specific tools that enable various modes and channels of communication also need to be activated.

At this point, this study is taking an exploratory standpoint by employing a model language task that utilizes podcast as a multimodal means of improving:

- a. the oral communication skills of the first grade French as a Foreign Language Teaching (FLE) department students (as language learners),
- b. the digital literacy skills of the same participants (as future teachers).

In this sense, the model task serves as a reflective instrument for the current study in unearthing the participants' implications on their 6 week-long experience of podcasting with regard to the following research questions:

1. In what areas of their communicative competence do the participants observe a significant potential transformation?
2. How do the learners report benefiting from the podcasting experience pedagogically as a reflective tool?
3. What potential contributing value/challenge is attributed to the use of podcasting in developing oral proficiency?

The study comprises of three interconnected phases. In the first part, multimodality was discussed in relation to the practice of teaching foreign languages from aspects of speech, perceptual modality and modes of communication, respectively. In the second phase, task-based language teaching and tasks were put under focus regarding their pedagogical value for multimodal foreign language teaching. Finally, the third phase of the study took an exploratory approach through a case study design to explore how podcasting- as a task- is reported to impact the development of communicative competence as well as the digital literacy skills among the participants.

Language Tasks

A language task is defined in a variety of ways with shifting focus on the different characteristics of it as a pedagogic tool. In Common European Framework's (CEF) (2001: 10) description, a task is referred to as "any purposeful action considered by an individual as necessary in order to achieve a given result in the context of a problem to be solved, an obligation to fulfil or an objective to be achieved". Extending the borders of the language teaching pedagogy, this definition points out to a "real-life orientation" also defended by the interactionist perspectives to task, such as Long (1985: 89), who undertook a description of task as "any activity people will tell you they do if you ask them; and they do not have to be applied linguists".

In other efforts to reframe tasks within language pedagogy, a task has usually been referred to as containing the attributes of meaning prioritization, close relation to real life activities, greater emphasis on task completion than accurate production, and assessment in terms of task accomplishment (Skehan, 1998: 89). Thus, participation in a real-life activity- by making use of language or other diverse means of communication- is central to defining a task. This reflects a shift to multi-modal ways of “experiencing language” from the traditional “text based” language pedagogy. In contrast to exercises and activities that merely rely on language mastery, tasks encourage creative language use and free production (multiple outcome) through multiple types and channels of input. They do not only pose cognitive challenges to be dealt with by the learners, but also various task demands to be tackled, time constraints, and psycholinguistic demands, which turns the learner’s activity into a multi-modal and meaningful practice. Particularly, tasks that simulate real life tasks -termed as rehearsal tasks- form a site of multi modal learning by “re-constructing a pseudo-natural environment” where learners can negotiate meaning via diverse semiotic, discursive and instructional means towards the accomplishment of a task (Gilakjani et. al, 2011: 10). In this sense, tasks form a fruitful site of language practice and research for multimodal language teaching& learning practice, as they;

- activate the learners multimodally towards the achievement of the task,
- foresee multiple, individualized and unpredictable outcome
- include cognitive, linguistic and task demands at an optimum level of difficulty
- assess the performance of the learners on a basis of task achievement.

A task- based lesson procedure might also be considered of relevance to multi-modal language learning practice for involving the learners in various processes of self- initiated exploration, meaning negotiation, task completion, planning, reporting and analysis. In the task-based paradigm of a lesson, initially the learner is required to explore the already completed samples of a task and provided with the instructions for activating his/her previous knowledge/skills. Next, the learner is expected to accomplish the task (either individually or in pair/ group work) through dealing with the demands of the task and negotiating meaning. A successive planning phase involves the learner in a process of planning for what parts of his/ her task to report to the audience along with the decisions on what to display, how and why. The reporting phase acts as the staging of the performance and asks the learner to display the performance. Finally, in the language focus part, the learners analyze their use of language to gain an awareness of the relevant forms and reflect on their own performance.

Podcasting as a Language Task

Considered among the new forms of digital literacy in the post text era, podcast is a valuable tool for presenting “an online culture in which text recedes to the background and sounds and images become the universal language” (Manjoo, 2018). Researchers on multimodality such as Jewitt and Kress (2003) and Buckingham (2003) have pointed out that image and sounds have reshaped- if not replaced- the text with the rise of digital Technologies and the media. Moreover, the start of a new era characterized by voice is signaled in the report by Service d’information du gouvernement Français (SIG) who mentions the increasing prominence of voiced communication in its annual reports of 2018 with the assertion that: “after the writing, the photo, the video, the future seems smile at podcasts, and through AI, at voice assistants.” (SIG, 2018: 33). This shift in the means of communication is observable in the replacement of blogs with podcast, with a resulting dominance of voice communication over text as a medium.

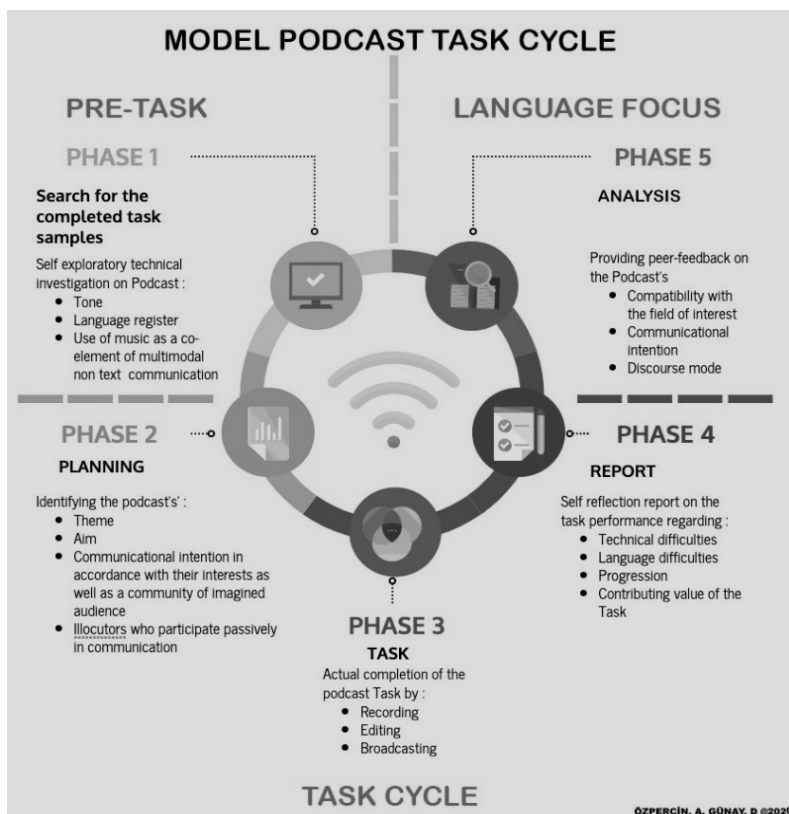
Podcast is a form of digital media (also termed as digital radio) in which a variety of information is diffused by means of the internet to an online /offline community of listeners. According to Guglielmone (2012: 130), podcast is distinguishable from radio in that, “radio language is linear, timed by sonic commas, by the alternation of the timbres of human voices and their particular tessituras”. However, podcast allows a temporal organization of sounds depending on the imagined community of audience selected by the producers via “superposition or juxtaposition of elements, more or less rhythmic sequences, more or less clear transitions” in order to create the intended meaning for the listeners. In other words, it gives the producer of the podcast the flexibility of manipulating the meaning through a variety of modalities including silence within the allowed mode of discourse (specific to the genre of podcast) (Oliveira, 2011: 1). For all these reasons, podcasting presents a fruitful language practice - as a multimodal task- to observe the development in the oral proficiency of the language learners as well as the progress in their digital literacies.

For this study, podcast was selected as the tool of both instruction and research as it allows the future teachers to display their development across the fields of oral communication in line with the requirements of the digital era. It was also a contributing factor in the selection of podcast as a task, that the dependence on voice was increased dramatically due to the conditions of pandemic, whereby people had to rely on modalities other than instances of face-to-face communication. Under these circumstances, where an increased need for self- expression emerged, podcasting has come to the fore due to its distinctive features of ;

- allowing for a longitudinal and continuing observation of progress on oral communication skills
- requiring the learners to display multimodal skills of discourse (such as adjusting the tone, using genre appropriate acts, etc.)
- fostering the production of multiple outcome (through open ended responses)
- encouraging the learners to communicate with a real community of audience

The Model Podcast Task

The podcast task particularly designed for the aims of the current study was developed within the scope of the Oral Communication Skills-II course at the French as a Foreign Language Teaching department of Istanbul University- Cerrahpaşa in Spring 2020.



The task is composed of three main fields in respective order of; pre-task, task cycle and language focus following the Task based Lesson Paradigm. Within these three main stages, there are five successive phases.

A. Pre Task

In this stage, the first phase of the task is realized starting with the instructor's introduction of podcast as a genre and the detailed instructions of the task. The participants are required to get acquainted with the specific technical and genre related dimensions of "podcast". They are directed to search for sample podcasts in order to explore the tone, language register, and the use of music as a co-element of multimodal (non-text) communication. The participants' first encounter with podcast- as a genre is established in this phase, through an analytical perspective in line with the instructions provided. The participants might have been familiar with podcast before, yet the analytical frame provided at this phase allows them to view the genre at a level of awareness. Therefore, this stage is described as the phase of first encounter.

B. Task Cycle

This stage comprises of three consecutive phases of planning, task and report. In the planning phase, the participants are instructed to identify the theme, aim, communicational intention, and the potential illocutors of the podcast. Therefore, they are involved in a series of activities that are mainly concerned with the identification of their subject, designing their imagined audience in accordance with their preferred communicational intention. The second phase of the task cycle incorporates the realization of the activities foreseen in the planning phase. The participants are asked to record their podcasts, edit it in accordance with their individual plans and broadcast in a web platform. In the third phase of this stage (phase 4), the learners are required to undertake a self- reflection report and monitor their performances regarding the technical challenges encountered, the language difficulties and their progression. They are also expected to share their implications on the contributing value of the task to their oral communication skills.

C. Language Focus

This stage of the task is mainly concerned with the analysis of the participants' podcasts in terms of their compatibility with the fields of interest, communicational intention and the mode of discourse. In this last phase of the model podcast task cycle, the participants remark and comment on each other's product in the form of a peer feedback session, viewing and evaluating their peers' completed work.

The Study: Implementation of the Model Task

The model task, explained in detail above, was implemented with 6 participants (N=6) aged between 21 to 42 enrolled in the 1st grade course "Oral Communication

Skills II” at French as a Foreign Language Teaching Department, Istanbul University-Cerrahpaşa, under distance learning conditions posed by the CoVID19 pandemic. The participants’ levels of proficiency in French was determined as B2-C1 in the university entrance exam- a prerequisite to enroll in the French as a Foreign Language Teaching Department. The course particularly aimed at;

- Improving verbal communication skills using appropriate expressions and strategies for a variety of verbal communication situations in French;
- Developing the ability to express emotions and thoughts effectively;
- Developing the skills of speaking and listening comprehension by using current, original, auditory, audio-visual materials

Within the scope of the task, the participants were involved in 6 consecutive activities (in 5 phases) that step by step involved them in creating their own podcasts. Prior to the study, the participants were asked to search for good samples of podcast and analyze the characteristics of them to gain familiarity with the genre. Throughout the following 6 weeks, they created their podcasts on their selected topics “Greek Mythology”, “Meditation”, “Meal recipe with children”, “Movie Critique”, “French Dialogues for beginners”, and “News on the Pandemic”. They were asked to maintain the thematic unity along the process of the task cycle, in order to be able to observe their progression in their zones of development as podcasters/ speakers in French. By the use of Podcast as the main task, the participants were involved in authentic language production for a specified community of real audience, in line with the premises of the “rehearsal task” specified earlier in this study. Thus, the task designed for this study incorporates the following distinctive characteristics that aim to address the participants’ growth across the areas of communicative competence and digital literacy:

- longitudinal and recurring,
- maintaining thematic unity
- real audience and authentic outcome oriented
- posing optimum level of communication anxiety
- freedom of topic choice

The task was implemented following the 5 phases of the model task cycle explained in detail above. The data were gathered by the transcription of the self-reflective reports undertaken by the participants in the 4th phase of the task cycle and the peer feedback session in the 5th phase under the language focus part.

The data were obtained following the research design principles and tenets of descriptive case study as it enables tracing the sequence of interpersonal interactions and reflections on a phenomenon over time. According to Yin (2017:13),

a case study “is an inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between the phenomenon and context are not clearly evident”. As a potentially influential case, the use of podcasting for developing oral proficiency and the participants’ experience of undertaking the rehearsal task was made possible via interpretation of this illustrative case. Accordingly, the data collected were analyzed using content analysis and category analysis methods. The themes, categories and codes that emerged were presented as patterns in the findings section. For each pattern, relevant quotations were displayed in the same section in English as testimonials of the participants themselves regarding the impact of the podcast task on their development in communicative competence and digital literacy.

Findings and Implications on the Task Implementation

As a result of the content analysis conducted, the following patterns were revealed as the most pertinent categories in both the self -reflections and the peer feedback sessions of the participants.

1. Repetition Impact

Most of the participants of the podcast task cycle emphasized that they benefited from the recurring structure of the task, which allowed them to increase familiarity with the sub skills of “podcasting” in addition to making their progress observable along a continuum of development zone. This was mainly attributed to the circular progression of the task cycle in requiring the participants to realize an authentic outcome each week. The format of the predicted outcome being fixed, they attempted to add up to their performance, turning podcasting into a progressive area of achievement. The following excerpt by one of the participants clearly exemplifies this: *“While I was preparing my transcript, I erased and rewritten my sentences, wrote more beautiful sentences, more meaningful sentences, in my six-week podcast experience, I conveyed my own thoughts in six sections in French, and I think my classmates heard my French, so much for the first time in eight years of my French life”*. Likewise, the participants reported that sometimes they had to record, delete and revise or re-record certain parts of their podcast several times, multiplying the impact of repetition in a meaningful way- a crucial condition for learning to take place. *“Let’s not forget that there are 12 hours behind a tiny 5-6 minutes audio recording expect a 1-2 hour launch break”*. As observed in the quotation the participants report a noticeable difference between their initial and final performances.

2. Gaining Genre Familiarity/ Awareness

Another implication that was revealed out of the participants' reflections concerns being acquainted with the specifics of Podcast as a genre. The participants were involved in a self-exploratory task prior to giving decisions on their theme of preference to build their podcasts on. This preparatory phase of the task, which asked them to view the successful samples of the genre allowed them to give specific decisions on how to initiate a podcast, how to make use of the music (both as a background and co-element of speech), how to enunciate and how/where to use discourse markers to connect their propositions logically. This impact relates to gaining awareness of the genre and is signaled in the excerpt as *"I've listened to the most popular podcasters. I listened (I've noticed) to the way of talking (talking styles) of the podcasters"*. It is also among the most frequently observed patterns that talking to a real audience, and broadcasting what they recorded influenced their performance to a great extent. The targeted audience/ imagined audience might have influenced the podcasters' production, as has been put forward in the quotation that follows. *"While I was preparing my transcript, I erased and rewritten my sentences, wrote more beautiful sentences, more meaningful sentences, in my six-week podcast experience, I conveyed my own thoughts in six sections in French, and I think my classmates heard my French, so much for the first time in eight years of my French life"*.

3. Increased Self-Confidence/ Decreased Communication Anxiety

A recurring theme, both in the self-reflections and the peer-feedback transcriptions, is the recourse to "increased self-confidence" owing to the lack of fear for being evaluated. While podcasting, the participants reported they were let free of the anxieties, mainly because it was a task that asked them to talk in the form of a monologue- yet with an imagined audience to be reached out. They were given the chance to self- evaluate their performance adjusting their language and tone to their audience - an integrative motivation conditioned by the impact of the podcast on potential listeners. In the excerpt taken from one of the participants' reflections, this is obvious in the quotation that reads *"I am very afraid to speak French. Speaking in French with my intonations, my accents or pauses between phrases are subject that I really drew upon, so I started listening to a lot of podcasts and discovered a lot of people who were interested in me about films, cinema critics, interviews, French teaching. While I was listening, I repeated after them. I tried to simulate my intonation, I tried to speak like myself, and I overcame my fear a bit and actually recorded my voice and shared it"*. Moreover, this optimum level of communication anxiety acts as a perpetuator for the enactment of the oral communication skills.

5. Self-monitoring, Autonomous Learning

The remarks made by the participants on their own performance put a particular emphasis on their ability to self-monitor their progress both linguistically and technically. Pointing to the gains of this reflective practice, they highlighted a moment of realization when they were able to identify their mistakes, which turns into a chance to re-construct their hypothesis about the oral and technical aspects of the language they use. As the quotation describes in saying, *“It allowed me to see if I speak French well and to see if people would understand me”*, being able to view own performance, and develop their own strategies to overcome the challenges implicate autonomous learning and strategy based training. This is quite observable in the quotation that reads *“The rating I received is enough to begin with, as it was quite difficult to make a sound recording in Turkish, and I recorded it in a foreign language and I created a systematic search technique for myself”*.

6. Improvement in Intonation & Segmenting of the Speech

Regarding the development of communicative competence, the participants highlighted the specific fields of their oral language use showed considerable improvement as they progressed in tasks. Excited by the progress they made, one of the participants put it that *“When it comes to words in mutual conversation, I didn’t pay attention to the pronunciation of the word, now I have but started to pay attention to pronounce with French accents foreign names coming from other languages”*. In compliance with this remark, they also reported the gradual disappearance of trembling voice, untimely pauses and increased pace of speaking as in this quotation. *“I can’t forget that I couldn’t even adjust my breath when trying to speak very fluently. I Repeated recording from the beginning many times.”*

7. Assessment in terms of Outcome/ Peer Feedback

The participants also mentioned having experienced an evaluation of their performance based on the resulting impact of the podcasts on the real audience as in the comments like: *“I was also able to see if the topics I chose appealed to the people listening to me”*. This deviates from a summative judgement being made by a teacher in that, success of the outcome is tested under real time conditions by the listeners’ authentic responses. This gave them an opportunity to check how they sound from the perspective of their audience. The peer- feedback on the task was mostly found helpful for shaping and re-editing the podcasts. Remarks such as *“I liked this quietness of tone. I found exactly the right directions I needed. It was really useful and impressive.”* Or *“the subject was good, but its form of*

explanation and ordination was wrong. I didn't understand what exactly she wants to give to listeners." acted as constructive criticisms for adjusting their language or if necessary, re-edit their podcast.

8. Self-Engagement

The participants completing the task also mentioned being motivated by their own performance rather than by an external instrument in the form of a grade. Indeed, they stated that they found the task itself meaningful because it had a real implication to real life and the outcome was tangible in the form of their personalized performance. This is clearly visible in the quotation which says: *"I started doing it for the sake of self-indulgence, and then I realized I wasn't doing it because I wanted to treat. Even if it had to be done, someone didn't have to like what I was doing, so I started going instinctively, I think that's what happened because I was trying to create more artwork than a podcast"*. A similar touch on self-indulgence is referred in various other participants, as is the case with the quotation that reads: *"I liked it because, It may not be possible for our firsts to be perfect, and I want to achieve not the perfect one, but the one that has always improved me in everything"*.

Conclusion

As a multimodal practice of learning, the podcast task developed for the aims of this study served dual aims. First, it functioned as a learning tool for the participants of the study to develop their oral communication skills regarding various aspects of their communicative competence as well as their digital literacy skills. Second, it served as a tool of reflection for observing the validity of our instruction and assessment towards the same aim from the participants' perspectives. The podcast task was meant to activate the participants multimodally by putting them to work on a form of "voice" interaction -a mode of discourse that has gained much prominence in the so called post-text era. At the same time, the variety of digital tools and the multiplicity of learning instruments employed for the accomplishment of the task form a further point of consideration with respect to multimodality.

The interpretation of the data obtained as a result of the podcast task's implementation revealed that, "podcast" might offer effective oral communication practice when considered from the participants' viewpoint. This might be carried out by gradually involving the learners in a workplan whereby they explore the samples of podcast as a genre, identify their own preferred themes and communicational intentions, record, broadcast and evaluate their own outcomes.

A consideration of the participant responses who were involved in these steps of the task cycle, tell us that the task helped them gain genre awareness, and organize their speech with increased attention to segmenting as well as intonation rules- a crucial component of linguistic competence. It also resulted in increased self-confidence, self-engagement and self-monitoring- the necessary skills for empowering learner autonomy from a pedagogical perspective. The impact of having to record their voices so many times and assessment of the task performance on its own right were also considered by them among the influential practices for developing the linguistic and discourse dimensions of their overall communicative competence, as all these processes require not only the meticulous application of and compliance to the discourse features of the podcast genre but also the accurate production of segmental and suprasegmental streams of sound.

Regarding the crucial components of the communicative competence, the findings indicate to the participants' most commonly referred experience as improvement in intonation and segmenting of speech and gaining genre familiarity. The reported improvement in the former is compatible with the linguistic component of communicative competence, in that, acquiring the ability to apply the phonetic and phonological rules accurately forms a structural constituent of this subskill. The participants reported to have made progress in this critical core skill by noticing their own mistakes, repeating the recording procedure and transforming their intonation, emphasis, segmenting patterns to sound clearer. The latter improvement they mentioned- gaining genre familiarity- concerns their discourse competence and accounts for the appropriate use of discourse markers, conjunctions and cohesive devices for producing a coherent discourse compatible with the genre of podcast. This is also found contributing to their strategic competence by posing them the challenge to consider their audience and apply the required strategies within the given frame of genre to establish the link between the audience and producer of the podcast.

As for the reported pedagogical impacts of the podcasting task at hand, the participants substantially mentioned the influence of repetition on their performance. The increased chances of extensive reflective practice by being able to record their voices, listen to themselves and edit the podcast by providing an amended version of their records each time enabled them to self-monitor their mistakes. This is also relevant to the principles of autonomous learning facilitated through self-assessment grids and peer feedback sessions- an impact also mentioned among the monitor hypothesis of language acquisition. Thus, the participants reported to be taking an initiative to be responsible for their own learning through hypothesis formation and trial rather than being instructed externally. Their testimonials on

decreased communication anxiety at the end of the process along with increased self-engagement might be found relevant to socio-affective aspects of language learning lowering the barrier of affective filter.

A crucial finding relevant to the perceived contributing value of the podcasting task was that the use BYOD (bring your own device) -in the form of a smart phone-to record, edit and broadcast voices across real audience were reported to be useful for giving chances to produce, update and share the outcomes- the podcasts-anywhere. This required the participants to employ their digital literacy skills of producing, manipulating and sharing information. The challenges encountered by the participants throughout the process such as inserting background music, designing the audience, and recording multiple takes for a single line were reported to have an improving impact on the ways they make use of digital technologies.

To sum up, multimodal ways of language teaching/learning have come to incorporate not only the diversity in the channels of communication (be it perceptual or discursive) but also the variety of pedagogical tools. As developments in technology transform the channels of communication, the scope and practices of multimodal teaching/ learning also change, evolving to an autonomous form of learning. In this respect, it is of crucial importance for both the teachers and learners to adapt to this shift by designing tasks, opening up space for learning to be varied, and gaining the new literacy skills.

Bibliography

- Baudrillard, J. 1999. *The Consumer Society: Mythes and Structures*. London : Sage.
- Bellik, Y. D., Teil, D. 1992. Définitions terminologiques pour la communication multimodale. In : *les actes des 4èmes Journées sur l'ingénierie des interfaces Homme-Machine, IHM'92*, Paris, Telecom Paris. [En ligne] : https://perso.limsi.fr/bellik/publications/1992_IHM_1.pdf [consulté le 20 mai 2020].
- Block, D. 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Buckingham, D. 2003. *Media education: literacy, learning and contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Canale, M., Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cazden, C. et al. 1996. « A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures ». *Harvard Educational Review*. Volume 66, n° 1. p. 60. [En ligne]: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures [consulté le 09 mars 2020].
- Chanier, T. Vetter, A. 2006. « Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plateforme audio-synchrone ». *Alsic*. Volume 9, n° 8. [En ligne] : <http://alsic.revues.org/270> [consulté le 03 mai 2020].
- Gilakjani, A. P., Ismail, H. N., Ahmadi, S. M. 2011. « The effect of multimodal learning models on language teaching and learning ». *Theory & Practice in Language Studies*, Volume 1, n° 10,

- p. 1321-1327. [En ligne] : <https://pdfs.semanticscholar.org/8e78/9c5aaabba528281815d-9fc521f7f0964a468.pdf> [consulté le 05 mars 2020].
- Guglielmo, I. 2012. « La radio "enrichie". Nouveau support, nouveau récit ? ». *Recherches en communication*. N°37. P. 129-142. [En ligne] : <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/view/9363/6943> [consulté le 12 mai 2020].
- Guichon, N. 2006. *Langues et Tice : méthodologie de conception multimédia*, Paris : Editions Ophrys.
- Hall, S. 2001. Encoding/decoding. *Media and cultural studies: Keywords*. 2nd : Oxford.
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale : les fondations du langage*. Paris : Minuit.
- Jewitt, C. 2008. Multimodal Discourses Across the Curriculum. In: *Hornberger N.H. (eds) Encyclopedia of Language and Education*. Boston: Springer.
- Jewitt, C., Kress, G. 2003. *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Katina, Z. 2010. « The New Learning Environments framework: scaffolding the development of multiliterate students ». *Pedagogies : An International Journal*, volume 5, n° 4, p. 325-337. [En ligne] : <https://www.tandfonline.com/toc/hped20/5/4?nav=tocList> [consulté le 12 mai 2020].
- Leeuwen, V. T., Kress, G. 2001. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Manjoo, F. 2018. « Welcome to the Post-Text Future ». *The New York Times*, [En ligne]: <https://www.nytimes.com/interactive/2018/02/09/technology/the-rise-of-a-visual-internet.html> [consulté le 18 avril 2020].
- Marquilló, L. 2012. « Littératie et multimodalité ici & là-bas : Recherches en didactique des langues et des cultures ». *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 9, n° 2, p. 47-84. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/rdlc/2350>, [consulté le 20 février 2020].
- Mayer, R. E. 2001. *Multimedia learning*. Cambridge University: Cambridge.
- New Media Consortium. 2005. « A global imperative: The report of the 21st century literacy summit ». [En ligne] : http://www.nmc.org/pdf/Global_Imperative.pdf [consulté le 12 mars 2020].
- O'Connor, B., Anderson, P., Bynum, M., Gaston, P., de Castro, M. H. G., Malyn-Smith, J., & Murray, S. 2001. « International Ict Literacy Panel ». [En ligne] : <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/ICTREPORT.pdf> [consulté le 12 mars 2020].
- Oliveira, M. 2011. « L'esthétique de l'écoute. Sur la liaison de l'imaginaire radiophonique à la parole émotive ». *Sociétés* 111, n° 1, p. 12330. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/soc.111.0123> [consulté le 12 mars 2020].
- Service d'information du gouvernement, 2018. Rapport annuel sur les médias et l'opinion. [En ligne] : <http://www.siglab.fr/fr/annee-mediatique-edition-2018.html> [consulté le 09 mars 2020].
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Tellier, M. 2009. Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. In : *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Voloshinov, V. N., Bachtin, M. 1986. *Marxism and the philosophy of Language*. New York: Harvard University Press.
- Yin, R. K. 2017. *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.
- Winkin, Y. 1981. *La nouvelle communication*. Paris: Seuil.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère

Betül Ertek

Université de Marmara, Turquie

betul.ertek@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-0693-9783>

Reçu le 16-05-2020 / Évalué le 11-06-2020/ Accepté le 15-11-2020

Résumé

Le choix et l'utilisation des supports pédagogiques en français langue étrangère relèvent d'une grande importance. Les enseignants s'égarant souvent sous la masse et la variété des supports et des ressources qui sont à leur disposition. Trouver le « bon » support peut très rapidement devenir une tâche complexe. Ainsi, l'objectif principal de cette étude est d'apporter des éclaircissements sur la question des supports pédagogiques en français langue étrangère. Il est aussi question de proposer des critères de sélection dans le choix des supports pédagogiques et de fournir quelques pistes d'utilisation dans le cadre d'une démarche pédagogique.

Mots-clés : supports pédagogiques, supports écrits, supports audio, supports vidéo, supports numériques, pratiques de classe

Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde öğretim araçlarının seçimi ve kullanımı

Özet

Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde de öğretim araçlarının seçimi ve kullanımı büyük önem arz etmektedir. Çoğu zaman öğretmenler ellerindeki materyallerin ve kaynakların çokluğu ve çeşitliliği altında kaybolurlar. “Doğru” aracı bulmak anında karmaşık bir iş haline gelebilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın başlıca amacı, yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde eğitim materyali sorusuna açıklık getirmektir. Çalışmamızın bir diğer amacı, eğitimsel yaklaşım çerçevesinde uygun öğretim araçlarının seçimi için bazı kriterler önererek birkaç kullanım yolunu belirlemektir.

Anahtar sözcükler: öğretim araçları, yazılı araçlar, sesli araçlar, video araçlar, dijital araçlar, sınıf uygulamaları

Selection and use of teaching aids in teaching French as a Foreign Language

Abstract

The selection and use of teaching aids in French as a Foreign Language are of great importance. Generally, teachers are often lost in the quantity and the variety of

teaching aids and resources at their disposal. Finding the “right” aid can quickly become a complicated task. Therefore, the objective of this study is to clarify the question of teaching aids in French as a Foreign Language. Another purpose of our study is to propose criteria for selecting teaching aids and to suggest some ways to use them within the framework of an educational approach.

Keywords: Teaching aids, written supports, audio supports, video supports, digital supports, classroom practices

Introduction

Actuellement, le métier d'enseignant suppose avant tout une vision plus dynamique et davantage novatrice qui associe la compréhension et la maîtrise des supports pédagogiques, tout en prenant en compte le cours des évolutions dans les divers champs disciplinaires. Certains enseignants se noient sous la quantité des ressources pédagogiques qui figurent sur la toile. Ils optent pour le « tout fait, tout prêt » dans la constitution et la construction de leur enseignement disciplinaire qui incontestablement leur permet un gain de temps non négligeable. L'internet et les facilités de notre ère incitent à aller vite et à gagner un maximum de temps en réalisant un minimum d'efforts dans la recherche et dans la construction des supports pédagogiques. Les bienfaits de l'internet sont évidents. Toutefois, l'acte pédagogique et la préparation demandent un temps de réflexion personnel et des efforts particuliers. Concrètement, les supports pédagogiques que nous ciblons sont variés (numériques ou non). Ils sont utiles et indispensables pour l'enseignement-apprentissage et, par leur utilisation, ils sont adaptés et adaptables tant sur la forme que sur le fond par l'enseignant et/ou les apprenants.

Dans notre étude, nous verrons, comme le souligne Morisse (2011), que les supports sont au cœur du système didactique. En effet, l'acception « support » renvoie à toutes les ressources et/ou objets à disposition de l'enseignant et/ou des apprenants, qui peuvent être utilisés en classe et/ou en dehors de la classe. Notre objet d'étude porte donc sur la sélection et l'emploi des supports par les enseignants. Ainsi, il est question dans cette recherche de présenter dans un premier temps une définition des concepts clés et, dans un second temps, de regrouper les diverses ressources pédagogiques (la liste ne sera pas exhaustive) en présentant leur utilisation possible en classe de FLE notamment.

Dans cette perspective, nous proposerons des formes d'utilisation possibles des différents supports présentés d'un point de vue pédagogique. C'est ainsi qu'il revient à chaque enseignant de bien comprendre la spécificité de son propre champ disciplinaire et d'opérer d'une manière intelligible la relation avec les Instructions Officielles du pays dans lequel il réside. L'éducation étant une discipline en constante évolution avec les

nombreuses recherches réalisées notamment par le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) ou encore par le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), elle demande à ce que l'enseignant s'informe régulièrement des nouveautés publiées. L'objectif étant très certainement d'améliorer les processus didactiques et les ressources pédagogiques à destination des enseignants et au service des apprenants. Il est important que l'enseignant prenne sa part dans cette mouvance foisonnante car l'acte d'enseigner suppose un renouveau croissant.

1. Définitions et cadre conceptuel

Le support pédagogique est un moyen, un médium matériel qui est utilisé pour illustrer et renforcer le contenu qui est exposé par l'enseignant. Il désigne l'ensemble des documents texte, image ou sonore qui sont consacrés à des fins d'enseignement. Il est aussi défini comme suit :

[...] tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique. [...] un document peut être fonctionnel, culturel, authentique ou fabriqué ; il peut relever de différents codes : scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique. (Dir. Cuq, 2003 : 75).

Dans *Le Grand Robert de la langue française* (2005), il est question « d'élément concret, matériel qui sert de base à une œuvre graphique » tandis que *Le Petit Larousse* (2007) définit le support comme « tout milieu matériel susceptible de recevoir une information, de la véhiculer ou de la conserver, puis de la restituer à la demande ». Son utilisation suppose nécessairement une connaissance particulière de la pratique didactique. Par ailleurs, il est précisé qu'il s'agit des :

[...] manières d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement : on parlera d'une pédagogie de l'oral, de la grammaire ou de la lecture, autant que de fiches pédagogiques destinées à guider l'action de l'enseignant. (Dir. Cuq, 2003 : 188).

Selon Bibeau (2005), il sera question de toutes les ressources d'enseignement et d'apprentissage (REA) qui sont conçues dans l'objectif d'un apprentissage, d'une éducation ou d'une formation. Jobin (2003) donnera sa propre définition en faisant un rapprochement avec les technologies informatiques :

Il s'agit d'unités significatives que les enseignants ou les étudiants peuvent utiliser dans une activité ayant pour but l'apprentissage ; nos voisins du Sud préfèrent l'appellation objets d'apprentissage. Ainsi, une ressource d'enseignement et d'apprentissage (REA) peut être un cours ou une partie de cours

réalisé sur support multimédia et faisant appel à la technologie informatique (TIC). La notion de REA permet de mieux englober tous les types de ressources qui sont développés pour le monde de l'éducation. Ainsi, les REA incluent l'ensemble des ressources numériques qui peuvent être utilisées pour l'apprentissage : simulations, dictionnaire informatisé, lexique, manuel, banques de données, exercices, répertoire de capsules vidéo, mises en situation de résolution de problèmes accessibles à partir de cédéroms, par DVD ou par Internet, etc.

Comme nous pouvons le percevoir, la variété des définitions du concept en question le rend plus difficile à cerner. Toutefois, un constat peut être établi : toute ressource pédagogique, quelle qu'elle soit, doit absolument posséder une fin pédagogique et doit se situer au cœur même du processus d'enseignement. Pour apporter plus de précisions, il est nécessaire de mettre en avant les formes sous lesquelles les supports apparaissent. Il peut s'agir d'un objet, d'une vidéo en ligne, d'une feuille de papier, d'une photo de vacances, d'un extrait de film, d'une bande dessinée, etc. Un support peut s'apparenter à tout type de document authentique ou fabriqué par l'enseignant et/ou par les apprenants.

D'autre part, le support pédagogique permet de favoriser la compréhension et la mémorisation chez les apprenants. Il sert à diffuser et à faire circuler l'information en classe et permet de diriger et d'animer la séance. Grâce au support pédagogique, l'enseignant peut faire un ajustement mais aussi une mise à jour de son enseignement. Il favorise l'interaction apprenant-enseignant et apprenant-apprenant. Il est considéré comme un médium employé par l'enseignant dans l'objectif d'atteindre des objectifs pédagogiques dans un contexte d'enseignement/apprentissage bien précis. Dans le *Dictionnaire de didactique* (Dir. Cuq, 2003 : 229), l'évolution historique du support pédagogique est expliquée comme suit :

Pendant longtemps, les supports pour l'enseignement de la langue ont été constitués principalement de méthodes sous forme de livres, comportant des documents didactisés d'origine littéraire ou non, des dialogues ad hoc pour la présentation de tel ou tel point de grammaire, et enfin des exercices. À partir des années 1960 se sont développés des supports supplémentaires, accompagnant les livres : microsillons souples ou rigides, bandes magnétiques, cassettes son, films fixes, diapositives. Plus récemment on trouve des vidéos, voire des cédéroms, accompagnés ou non de livres ou de fascicules. Au cours des années 1970, des documents authentiques autres que des textes littéraires (articles de presse, émissions de radio ou de télévision, chansons populaires) ont été introduits dans les cours de langues.

Depuis l'introduction des DVD dans le monde pédagogique, bien d'autres supports se sont ajoutés dans l'enseignement. Les supports pédagogiques les plus couramment utilisés sont, sans doute, les tableaux, les objets, les photos, les images, les feuilles, les manuels, etc. Il existe plusieurs grandes catégories de supports pédagogiques, à savoir : les supports visuels, les supports audiovisuels, les self-médias et les supports du réel. Ces quatre catégories sont à privilégier en fonction des objectifs à atteindre, de la finalité du travail et des compétences visées par l'enseignant. Elles se présentent ainsi :

- les supports visuels sont de manière générale préparés avant ou pendant la séance d'utilisation. Il s'agit de toutes sortes de documents sous format papier, tous les documents photos, images, les schémas, les graphiques, les diagrammes, les tableaux, les cartes mentales, les présentations *PowerPoint*, un extrait d'ouvrage, les transparents, les post-it, etc. ;
- les supports audiovisuels sont des autoporteurs ne demandant pas l'intervention directe de l'enseignant et qui facilitent ainsi sa tâche. Il s'agit des vidéos, des cassettes, des chansons, des films, des diaporamas sonorisés, des enregistrements, etc. ;
- les self-médias relèvent des supports logiciels, des cassettes audio dans l'apprentissage des langues, des multimédias, etc. ;
- les supports du réel regroupent tous les objets, les matériels, toutes les personnes, etc. qui prennent part à l'activité d'enseignement et à l'apprentissage.

De plus, il existe plusieurs types de supports pédagogiques qui peuvent être utilisés seuls ou combinés tels que les supports écrits, audio, vidéo et numériques présentés ci-dessous :

- les supports écrits regroupent les manuels scolaires, les dépliants, tous les livres, l'ensemble des brochures, des affiches publicitaires mais aussi les bandes dessinées, les lettres, les cartes postales, etc. ;
- les supports audio se composent de podcasts, d'enregistrements radiophoniques, de livres audio, etc. ;
- les supports vidéo sont les capsules vidéo, les montages de vidéos, les émissions de télévision, les vidéos sur les plateformes en ligne, les extraits de film, etc. ;
- les supports numériques rassemblent l'ordinateur, la tablette, les plateformes de formation, le système de gestion de contenu Web, les sites internet, le téléphone, etc.

Au regard de la grande hétérogénéité des supports pédagogiques à disposition des enseignants, ces derniers doivent procéder avec le plus grand des soins au choix et à l'élaboration de leurs ressources pédagogiques. Il convient de mentionner avec

force et intérêt que l'apprentissage est un processus de construction de connaissances qui peut dépendre plus ou moins du/des support(s) utilisé(s). Pour qu'il y ait apprentissage, le support pédagogique doit avant tout attirer l'attention de l'apprenant. Le support en question doit permettre à ce dernier de centrer son attention sur les éléments principaux durant l'activité d'enseignement-apprentissage. L'apprenant doit pouvoir organiser les différents savoirs avec cohérence, rigueur et sans trop grande difficulté. Enfin, l'enseignement-apprentissage préparé par l'enseignant doit permettre à l'apprenant de réaliser le lien entre ses nouvelles connaissances et ses connaissances antérieures. Il doit se sentir capable de relier ces nouveaux savoirs à d'autres, et suivre la démarche de l'enseignant. Ainsi, il paraît essentiel de passer de l'information simple à la compréhension réelle dans l'apprentissage même, en tenant compte de la question de la charge de travail : afin d'éviter toute surcharge cognitive, l'enseignant ne doit pas omettre que le cerveau ne peut manipuler qu'un nombre limité d'informations à la fois. Cette capacité de sélection et d'organisation, qui peut varier chez l'adulte, limite le nombre d'informations (entre 4 et 7) chez l'enfant.

D'un autre côté, la collaboration cognitive de l'apprenant est importante. L'apprenant doit faire preuve d'un engagement cognitif et ce, avec attention. Ce dernier doit être prêt à recevoir l'enseignement-apprentissage. Une écoute passive ou un simple recopiage de l'enseignement dispensé ne conduira l'apprenant qu'à une connaissance insuffisante et superficielle qui sera très probablement destinée à l'oubli. Il s'agit du fameux principe « SOI » qui signifie : « Sélectionner - Organiser - Intégrer ». Ce principe permet de soulever les problèmes de base qui sont liés à la conception des supports pédagogiques. De plus, il convient de noter qu'un « simple » support n'est pas un outil pédagogique. Il le devient dans le cadre d'une démarche pédagogique construite et cohérente afin d'aboutir à une finalité : les objectifs à atteindre. Il est tout à fait possible que plusieurs supports soient utilisés dans un objectif de complémentarité et/ou de superposition dans le but d'enrichir et/ou de modifier le cours et de sortir quelque peu de l'ordinaire. Effectivement, l'enseignant sélectionne et propose une documentation, il pilote la séquence dans l'objectif d'articuler les diverses notions pédagogiques en s'appuyant bien souvent sur plusieurs supports pédagogiques. Il lui faut varier les ressources pour éviter autant que possible l'installation d'une lassitude et/ou d'une monotonie dans la classe et continuer d'assurer la motivation chez les apprenants. Enfin, les questions de la gestion spatiale ainsi que celle de la surface du tableau semblent essentielles. L'enseignant doit pouvoir se déplacer avec aisance dans toute la classe et se rendre sans obstacle auprès des apprenants. L'utilisation du tableau doit comporter des codes mentionnés au préalable par l'enseignant.

Ces codes doivent être compris et appliqués. Aussi, l'enseignant doit prêter une attention particulière à la durée d'utilisation du support pédagogique et de la disponibilité du matériel s'il en éprouve le besoin. Outre cela, il nécessite de toujours réfléchir à une éventuelle défaillance du système et/ou du matériel et surtout à la possibilité que le matériel envisagé soit utilisé par un autre enseignant et/ou qu'il soit hors d'usage.

Après ce premier travail conceptuel, il convient d'étudier dans la partie suivante les différents types de supports pédagogiques pour les enseignants de FLE dans l'objectif d'un usage opérationnel et pratique au sein de leur classe, ainsi que leur possible utilisation dans les pratiques de classe.

2. Choix et utilisation des supports pédagogiques

Le choix des supports pédagogiques reste une tâche sensible et complexe. Il revient à l'enseignant de bien sélectionner le support pour qu'il corresponde parfaitement aux objectifs du cours, au contenu de l'apprentissage et au public en question. Les objectifs du support pédagogique ne sont pas à négliger. Le support pédagogique relève d'éléments destinés à des fins pédagogiques servant à la transmission des informations et à l'acquisition des savoirs dans le cadre d'un apprentissage au sein d'un établissement. Il s'agit d'une ressource qui permet de transformer les données en connaissances. Comme son nom l'indique, il « support-e » l'enseignant en le soutenant dans son raisonnement, dans sa démarche et ses explications. Il l'aide dans la valorisation de ses idées ainsi que leurs illustrations. Incontestablement, il lui permet de mettre en avant les éléments clés de son enseignement-apprentissage.

Le support pédagogique possède de nombreux avantages. Avant tout, il stimule la mémoire de l'apprenant. Il aide à titiller sa curiosité et l'incite à réfléchir. Il stimule son entendement. Il pousse l'apprenant à installer un cadre de raisonnement sur lequel il va centraliser son enseignement-apprentissage. Le support représente surtout une source de motivation pour l'apprenant. Il va venir éveiller sa curiosité et sans doute susciter (c'est le but !) des réactions. C'est pour cette raison que la question de la variété des supports a toute son importance. Il doit permettre de rendre la séance plus attractive et interactive.

D'ailleurs, la sélection du support pédagogique se fait en fonction de six critères précisés ci-dessous :

- le contenu à représenter et à enrichir constamment ;
- le moment d'application ;
- la durée d'utilisation ;

- l'éventuelle réutilisation du support ;
- les limites du matériel utilisé ;
- les goûts personnels.

Ces critères permettent de mieux préparer la séance et d'instaurer une démarche réfléchie et un contenu cohérent. Une réflexion sur le choix du/des support(s) pédagogique(s) aidera/ont à améliorer, à rendre plus efficace la transmission du savoir sur un plan pédagogique. Il est surtout choisi en fonction des compétences que l'enseignant souhaite travailler et développer avec pour objectif de focaliser l'attention des apprenants et d'animer l'interactivité dans la classe. Sans omettre l'idée que sans les outils et les supports, l'enseignant ne sera pas apte à forger la pensée des apprenants, ni à développer leurs compétences ou aptitudes interdisciplinaires. Dans le processus d'apprentissage, une mise en situation contextuelle et réelle doit se faire avec l'utilisation de documents authentiques et/ou fabriqués.

La qualité du contenu à utiliser relève d'une sélection importante et qui demande réflexion. Le choix fait par l'enseignant doit être justifié. Le contenu utilisé par l'enseignant est à enrichir régulièrement pour donner la possibilité aux apprenants de travailler avec différents types de supports. L'enseignant doit leur donner l'opportunité de manier divers outils et de jongler entre plusieurs supports pédagogiques. La richesse et la variété des supports ne relèvent pas vraiment d'un choix mais d'une nécessité dans l'enseignement-apprentissage, c'est pourquoi il est fondamental de les utiliser à bon escient et au bon moment lors de l'application. De plus, la durée d'utilisation des supports est en lien direct avec la concentration des apprenants. L'enseignant ne doit pas oublier que cette capacité varie en fonction de l'âge des apprenants. Il semble important de rappeler que le temps de concentration maximal pour un enfant augmente avec l'âge. Entre trois et quatre ans, la concentration maximale d'un enfant est de quinze minutes. À l'âge de cinq ans, la capacité de concentration maximale est de vingt minutes puis de trente minutes vers l'âge de sept ans et de quarante minutes à dix ans. Pour cela, l'enseignant doit porter une attention particulière à l'utilisation variée, ludique et attirante des supports pédagogiques pour éviter tout relâchement et/ou perte de l'attention selon l'âge de son public.

Précisons par ailleurs que la variété des supports ne garantit pas la qualité de l'enseignement-apprentissage. L'enseignant devra offrir la possibilité aux apprenants de procéder à des comparaisons qui vont les conduire à un travail déductif dans l'objectif d'une structuration de leur pensée. Aussi, l'enseignant a toujours l'opportunité de réutiliser son/ses support(s) pédagogique(s) autant qu'il le souhaite à condition d'en transformer l'usage bien évidemment et de les utiliser dans un contexte différent pour un objectif distinct et tout aussi intéressant. Détourner un

support peut éveiller la curiosité des apprenants et peut laisser libre cours à leur imagination. Par ailleurs, l'enseignant se doit aussi d'anticiper autant que possible les limites des supports pédagogiques qu'il a à sa disposition. Ces limites peuvent varier en fonction du support utilisé. Il peut s'agir d'une faible interactivité dans la classe, d'une passivité de la part des apprenants, d'une utilisation peu ou pas adaptée du support au contexte, d'un outil qui n'attire pas l'attention escomptée ou encore d'une difficulté inattendue et à laquelle l'enseignant n'avait nullement songé. Il y a aussi la question des goûts personnels de l'enseignant qui semble être un point à mentionner. Il possède cette liberté mais ne doit pas omettre celle des apprenants. Son choix doit s'opérer selon son propre point de vue mais avec une forte possibilité que cela plaise aux apprenants. L'aspect ludique ainsi que la qualité des supports choisis sont indispensables. Ainsi, il convient de prêter attention à ces trois aspects dans la sélection des supports pédagogiques :

- l'aspect communicatif ;
- l'aspect discursif ;
- l'aspect pédagogique.

Il semble essentiel de mentionner que l'aspect communicatif renvoie aux apports d'un point de vue de la communication en général. L'enseignant doit se poser la question des compétences communicatives et des enjeux que cela représente. Ensuite, l'aspect discursif consiste en l'utilisation des moyens dont dispose l'enseignant d'un point de vue du discours. En effet, cela permettra à l'enseignant d'évaluer la compréhension des apprenants. Pour terminer, l'aspect pédagogique permet de réfléchir sur l'importance des tâches à réaliser par les apprenants. Cela doit susciter chez eux un maximum de motivation et de participation à la réalisation de la tâche car, comme le précise Viau (1994 : 7), « [...] la motivation joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage » (1) et il s'agit d' « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de l'environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et préserver dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».

Dans les pratiques d'enseignement, l'action pédagogique est caractérisée par la planification des supports pédagogiques qui s'inscrit dans trois phases (Tochon, 1993) :

- la phase pré-active ;
- la phase interactive ;
- la phase post-active.

L'enseignant est amené à faire des choix et à prendre des décisions pour élaborer l'action pédagogique. La phase pré-active correspond à la planification

que l'enseignant réalise avant la séance. Il peut la réaliser seul ou avec l'aide de ses collègues. Il s'agit des prises de décisions, de l'élaboration de la programmation et des stratégies d'enseignement. La seconde phase est la phase interactive qui a lieu au cours de la séance et qui désigne l'intervention auprès des apprenants. L'enseignant fait en sorte d'implanter toute sa préparation au cours de cette phase. Enfin, la phase post-active se déroule après la séance dans le but de tenter de comprendre, d'analyser la progression de la séance, les résultats, les conclusions qui peuvent être tirées mais aussi de faire des feedbacks notamment à propos de l'évaluation. Aussi, la planification permet aux enseignants d'organiser tout le fonctionnement de leur année scolaire parce que cela simplifie l'acte d'enseignement (Sardo-Brown, 1990). Comme le précisent Le Ferrec et Leclère-Messebel (2015),

Cette approche de la préparation des supports de cours montre bien par exemple les différentes temporalités de la planification dans lesquelles l'objet support s'inscrit : une phase de création correspondant au travail de transposition didactique, suivie d'une phase de transmission, puis d'une phase de retour réflexif sur l'objet.

Pour Clark et Yinger (1979), la planification répond à un besoin personnel et immédiat des enseignants dans l'objectif d'organiser l'environnement éducatif afin d'atteindre les buts de l'enseignement. Selon Gauthier (1997), le travail de planification est bien réalisé s'il est réalisé avec minutie, conduite à ne pas confondre avec la rigidité. L'enseignant se doit de pouvoir modifier sa planification au risque de réaliser un travail totalement contreproductif. Dans ce cas de figure, toute rigidité pourra être dommageable et irréversible. Par ailleurs, certains enseignants évitent volontairement de mettre par écrit leur planification chronologique afin de saisir toutes les opportunités au quotidien et sans restriction. Effectivement, ils préfèrent aborder un élément bien précis lorsque le besoin se fait ressentir en classe plutôt que de se tenir à une programmation quasi-mécanique.

Il y a aussi le désir de maximiser la qualité de l'enseignement-apprentissage ainsi que le besoin d'élaborer l'ensemble de l'environnement éducatif. En somme, les raisons de la planification dans l'action pédagogique peuvent être d'ordre organisationnel, psychologique, pédagogique et/ou personnel. L'action de planifier et d'établir les supports pédagogiques est essentielle au bon déroulement de l'enseignement-apprentissage et présente incontestablement des avantages sur plusieurs plans. Au-delà du choix et de la planification des supports pédagogiques, l'enseignant doit veiller à un critère important : la cohérence des supports utilisés. Il n'existe pas de planification « parfaite » en réalité mais des planifications les plus adaptées possibles. La programmation et le choix des supports pédagogiques doivent correspondre à une suite logique d'enseignement-

apprentissage dans un cadre flexible qui est à renouveler régulièrement au vu de l'hétérogénéité des classes, du profil des apprenants et des circonstances.

D'autre part, les supports pédagogiques peuvent être regroupés en fonction des modalités pédagogiques visées. En effet, ils peuvent être catégorisés comme suit :

- les supports de présentation ;
- les supports d'apprentissage ;
- les supports de révision.

Pour les supports de présentation, il s'agit de part et d'autre des documents, des ressources et/ou d'objets servant à présenter, illustrer et organiser l'enseignement-apprentissage en le rendant plus dynamique et cohérent. Il sert aussi à guider l'enseignant dans sa démarche. Il peut s'agir du tableau, du TBI (tableau blanc interactif), des fiches pédagogiques, des transparents, des notes personnelles de l'enseignant, etc. Les supports d'apprentissage consistent en des éléments qui servent à apprendre. L'objectif est de cultiver les apprenants sur des notions en leur proposant des activités, des exercices. Il peut s'agir de modules et de plateformes en ligne, des sites proposant des activités en FLE. Enfin, les supports de révision permettent aux apprenants de se remémorer des savoirs et des acquis. Il peut s'agir d'activités en ligne, d'évaluations avec des feedbacks, de fiches mnémotechniques, de manuels de révision, etc. Ces différents supports peuvent bien évidemment être regroupés et combinés en fonction des modalités pédagogiques de la séance.

Comme le précisent Audigier et Tutiaux-Guillon (2004), un document sollicite davantage l'acquisition d'un savoir-faire et suscite l'enrichissement des savoirs, le développement des capacités intellectuelles ainsi qu'une plus grande maîtrise de l'autonomie chez les apprenants. Pour ces derniers, un document doit pouvoir permettre de « placer l'élève en situation d'apprentissage actif, en visant l'acquisition de l'autonomie et de savoir-faire, au moins autant que celle de connaissances, ou la construction de valeurs » (171).

3. La variété des supports écrits en français langue étrangère : l'exemple de la « bédé »

Parmi les supports écrits que nous avons cités, nous souhaitons traiter de l'utilisation de la bande dessinée ou « bédé » qui présente de nombreux avantages. En effet, la bande dessinée fait partie des livres que les apprenants aiment lire, en ce qu'ils joignent image et écrit. Elle peut être utilisée comme support pédagogique mais aussi comme outil complémentaire lors d'une séance d'enseignement-apprentissage. Elle permet le développement de nombreuses compétences et

peut être choisie comme support ludique et pratique. Il en est de même pour les dessins, les affiches, les publicités, les photos, les images, etc. Comme le précise Defays (2003 : 264), ces supports permettent de « faciliter la compréhension des textes oraux et écrits, pour introduire ou revoir le vocabulaire, mais ils se prêtent à bien d'autres exploitations qui font appel à la créativité des apprenants ». Ainsi, la bande dessinée permet le développement des compétences, à savoir la compréhension et la production écrites et orales et l'interaction orale. De ce fait, l'enseignant peut proposer des activités très variées comme celles citées ci-dessous :

- créer une bande dessinée en classe entière ;
- imaginer (seul, en binôme ou en groupe) la suite de la bande dessinée ;
- écrire une et/ou plusieurs vignette(s) pour modifier le cours de l'histoire de la bande dessinée ;
- imaginer la dernière vignette de la bande dessinée ;
- inventer une histoire avec seulement la première et la dernière vignette ;
- regarder un film puis continuer la suite du film sous forme de bande dessinée ;
- trouver les bulles manquantes ;
- ajouter des personnages à l'histoire ;
- relier deux planches provenant de deux bandes dessinées différentes ;
- donner un titre au hasard à la bande dessinée puis l'ajuster en fonction du titre ;
- raconter la bande dessinée à la classe ;
- discuter en classe entière sur des questions centrales (le contexte, la thématique, les personnages, etc.) ;
- etc.

Le choix d'une bande dessinée doit se faire en tenant compte de certains éléments indispensables au bon déroulement de l'enseignement-apprentissage. Le nombre de vignettes définit très souvent la facilité ou la complexité de la « bédé ». Il faut donc veiller à ne pas dépasser un certain nombre de vignettes en fonction de l'âge des apprenants. D'un point de vue lexical, le vocabulaire utilisé aussi fait partie des critères dans le choix d'une bande dessinée. L'enseignant doit se pencher sur des planches plus simples et plus courtes pour des apprenants plus jeunes. Les détails présents dans la bande dessinée constituent le dernier critère. En effet, avec une quantité trop importante de détails, la lecture devient plus compliquée et la compréhension plus longue. Il serait sans doute plus prudent d'opter pour une bande dessinée avec un nombre limité de détails simples et qui reste accessible sur le plan lexical et sémantique plutôt que de débiter avec un support très détaillé et riche d'un point de vue textuel.

4. Les supports audio : source principale de l'écoute

La variété des supports audio (podcasts, radio, livres audio, etc.) permet d'éviter les redondances et la monotonie en utilisant plusieurs supports en même temps. L'usage de la radio présente beaucoup d'avantages. Cette ressource qui peut paraître quelque peu démodée, revient avec force depuis plusieurs années avec l'augmentation des supports en ligne et les avantages de l'Internet. Elle a suscité un intérêt particulier et a gagné en audience rapidement. La radio permet de travailler la compréhension et la production orales en étudiant la question des médias. Elle lie savoir-faire médiatique et savoir-faire pédagogique et favorise le développement des stratégies d'écoute et de compréhension orale. Par ailleurs, elle permet à l'apprenant de se concentrer sur le fond et la forme du support. Les avantages d'utiliser une émission radio sont nombreux. Elle favorise la familiarisation avec l'oral et les différents accents que les apprenants peuvent écouter, tenter de deviner voire de répéter. Elle met en jeu plusieurs compétences trans-versales comme l'esprit critique, l'autonomie, la gestion du temps, la créativité, l'imagination, etc. La radio présente aussi l'effet de surprise en direct qui peut être attrayant pour les apprenants avec la présence de l'actualité. L'enseignant peut l'utiliser sous plusieurs formes. De ce fait, il peut :

- faire repérer la situation de communication avec les informations principales ;
- faire identifier les différents formats comme le reportage, l'interview, la chronique, l'enquête, la correspondance radiophonique, etc. ;
- demander de situer le contexte radiophonique ;
- sectionner volontairement un passage et demander aux apprenants de le compléter ;
- demander une interprétation de l'écoute en binôme ou en groupe ;
- faire préparer des questions de compréhension orale puis faire répondre à d'autres apprenants ;
- faire repérer des éléments très précis dans l'écoute puis les mettre en commun ;
- séparer les apprenants en petits groupes et donner une tâche d'écoute précise à chacun ;
- demander leurs impressions après l'écoute avec justification des idées à chaque fois ;
- procéder à un exercice de repérage des mots-clés ;
- travailler la production orale de manière préparée avec des questions données au préalable ;
- travailler la production orale de manière spontanée et attendre une réaction rapide des apprenants ;
- demander de repérer des points de grammaire et/ou de lexique ;
- etc.

Le choix d'une émission radiophonique doit s'effectuer en prenant en compte quelques éléments importants. L'enseignant doit être particulièrement vigilant à l'égard des différentes caractéristiques du format radiophonique. Il doit prendre en considération le niveau de français parlé et veiller au débit pour que les apprenants puissent suivre. Il y a le risque que les apprenants perdent le fil dès le début de l'écoute, ce qui pourrait les décourager d'emblée. D'après nous, pour débiter la séquence, l'enseignant peut opter pour un court extrait et par la suite tendre à des supports radiophoniques plus longs et complexes. Il semble important aussi de réaliser un choix en faisant attention aux nombres d'interlocuteurs et d'échanges de tour de parole. La qualité du support sonore doit être clairement prise en compte aussi. L'enseignant doit songer à la préparation du matériel nécessaire pour l'élaboration et la réalisation de sa séance radiophonique en toute quiétude.

5. Un contenu ludique et pratique : les supports vidéo

Le choix d'un support vidéo (les capsules vidéo, les montages de vidéos, les émissions de télévision, les vidéos sur les plateformes en ligne, les extraits de film, etc.) doit se réaliser en accordant une attention toute particulière à quelques éléments qui, dans le cas contraire, peuvent mettre l'activité en péril. Dans un premier temps, il faut que l'enseignant prépare ses supports vidéo selon l'âge des apprenants et leur niveau de français tout en prenant en compte leurs centres d'intérêt. Il faut qu'il veille à choisir un sujet d'actualité et qu'il réfléchisse à son utilité pédagogique. Ensuite, l'enseignant doit viser les objectifs et les besoins langagiers individuels. Puis, il est important qu'il prenne en compte la durée du support vidéo ainsi que le débit de parole. Il peut opter pour un débit de parole plus rapide s'il s'agit d'un groupe d'apprenants plus avancé, et plus lent s'il s'agit d'un groupe d'apprenants débutants ou d'un niveau intermédiaire. L'enseignant doit aussi faire attention au vocabulaire utilisé dans le support pédagogique. Nous mentionnerons un dernier élément qui n'est pas des moindres : les musiques, les jingles, les bandes sonores, etc. qui sont utilisés en arrière fond et qui apportent plus d'énergie, plus de dynamisme à la vidéo. Toutefois, il semble aussi important de faire attention aux bruits de fond qui peuvent gêner l'écoute et la compréhension du document. L'enseignant a la possibilité d'utiliser un support vidéo contenant image et son. Il peut aussi utiliser uniquement le son puis montrer les images à la fin de l'activité ou encore il peut utiliser l'image sans le son et pareillement. Ainsi, avec les supports vidéo, l'enseignant a la possibilité de :

- travailler la compréhension orale globale de la vidéo avec des questions simples ;
- travailler la compréhension orale précise de la vidéo avec des questions pilotes;

- étudier les séquences d'images en ne travaillant que la compréhension écrite ;
- étudier uniquement les sons ;
- faire interagir les apprenants à la fin de la vidéo et leur demander d'émettre leur point de vue ;
- demander d'identifier des éléments lexicaux, syntaxiques, etc. ;
- couper un passage de la vidéo et demander aux apprenants d'imaginer la suite ;
- arrêter la vidéo un peu avant la fin et demander aux apprenants de trouver la vraie fin ;
- demander aux apprenants de relever, d'identifier des éléments culturels présents dans la vidéo ;
- faire émettre des hypothèses sur la vidéo et les vérifier à la fin ;
- réaliser une écoute puis faire faire un exercice de répétition en accélérant la vitesse ;
- montrer la réalisation d'une recette de cuisine (par exemple) en coupant le son puis demander aux apprenants d'imaginer les explications dans la vidéo ;
- etc.

L'utilisation des supports vidéo possède un attrait important chez les apprenants. Ils tendent à renforcer leur motivation et leur désir d'apprendre. Les supports vidéo facilitent la mémorisation des éléments linguistiques dans un contexte bien précis. Là aussi, comme pour les supports audio qui peuvent être utilisés de manière synchrone avec les supports vidéo, ces derniers présentent un véritable avantage dans la présentation des éléments socio-culturels et civilisationnels. Ils permettent notamment de travailler la compréhension écrite et orale mais peuvent aussi faire l'objet de production écrite et orale. Les quatre grandes compétences peuvent être travaillées et combinées sans difficulté. Par ailleurs, l'enseignant doit veiller à varier la longueur des vidéos. En effet, il est nécessaire d'avoir une durée « suffisante » pour ne pas fatiguer ou décourager les apprenants. Cela varie selon l'âge des apprenants, leur niveau de français et la dynamique de la classe. L'enseignant doit bien réfléchir aux objectifs d'apprentissage visés ainsi qu'à la pertinence du support vidéo sur plusieurs plans : culturel, linguistique, social, politique, etc. dans l'objectif d'un usage efficient et ludique toujours en fonction des objectifs que ce dernier souhaite atteindre.

6. Les supports numériques au cœur de l'enseignement-apprentissage

Ils représentent incontestablement la ressource la plus utilisée. Les supports numériques se sont très rapidement forgé une place centrale dans le système

éducatif et sont devenus les outils indispensables dans l'enseignement-apprentissage tels que les plateformes de formation, les systèmes de gestion de contenu Web, les différents sites internet, etc. Bibeau (2005) en donne une définition détaillée comme suit :

Les ressources numériques pour l'éducation correspondent à l'ensemble des services en ligne, des logiciels de gestion, d'édition et de communication (portails, logiciels outils, plates-formes de formation, moteurs de recherche, applications éducatives, portfolios) ainsi qu'aux données (statistiques, géographiques, sociologiques, démographiques, etc.), aux informations (articles de journaux, émissions de télévision, séquences audio, etc.) et aux œuvres numérisées (documents de références générales, œuvres littéraires, artistiques ou éducatives, etc.) utiles à l'enseignant ou à l'apprenant dans le cadre d'une activité d'enseignement ou d'apprentissage utilisant les TIC, activité ou projet pouvant être présenté dans le cadre d'un scénario pédagogique.

Nous pensons qu'il est pertinent d'indiquer les sites internet (de manière non exhaustive) qui proposent des contenus en FLE, mais aussi de mettre en avant les avantages qu'ils possèdent du point de vue des enseignants. Il existe un très grand nombre de ressources en ligne, dont les plus connues sont : France Éducation International, *Le français dans le monde*, Le point du Fle, Bonjour de France, Insuf-FLE, TV5MONDE, RFI Savoirs, IFprofs, etc. En effet, ils proposent des contenus riches et de qualité pouvant être utilisés dans les classes de FLE. L'approche pédagogique paraît intéressante et leur utilisation est libre et gratuite pour la plupart. Ces sites sont très souvent renouvelés, mis à jour et modifiés pour proposer toujours plus de contenus aux enseignants et aux apprenants. L'avantage est qu'ils sont tous disponibles sur télévision, ordinateur, téléphone ou tablette. Par ailleurs, les ressources qui sont mises à disposition sont souvent regroupées thématiquement. Il peut être question de débats, d'une présentation météo, d'un sujet d'actualité, d'un contenu cinématographique, d'un extrait musical, etc. La gamme de ressources étant très large, l'enseignant a la possibilité de détourner un support numérique de sa première fonction et utilisation. À titre d'exemples, nous faisons quelques propositions d'utilisation de ces supports qui peuvent évidemment être employés différemment : en mettant ces sites internet à profit, l'enseignant a ainsi la possibilité de/d' :

- faire faire aux apprenants une initiation à l'utilisation des sites internet, des sites de FLE ;
- faire travailler sur les différentes fonctionnalités que les sites possèdent ;

- faire réaliser un travail de repérage dans les sites en question ;
- faire créer un contenu numérique ;
- donner l'opportunité d'élaborer un support numérique ;
- utiliser les ressources à disposition dans les quatre grandes compétences ;
- utiliser les ressources de manière complémentaire et/ou les détourner de leur première fonction ;
- faire travailler les apprenants en groupe, en binôme ou seul dans la recherche numérique ;
- créer des classes virtuelles ;
- créer des questionnaires, des enquêtes et des sondages en ligne ;
- participer à des visites de musées, de bibliothèques, etc. virtuelles ;
- réaliser une présentation météo (par exemple) dans son intégralité ;
- etc.

En plus de cela, il semble pertinent de mentionner que le principal avantage d'utiliser les supports numériques consiste surtout en la clarté des documents. En effet, les problèmes rencontrés avec la mauvaise qualité des photocopies sont d'emblée écartés. Les supports numériques offrent une clarté dans l'écriture, les dessins, les schémas, les exposés, les photos, etc. ainsi qu'une utilisation absolue des couleurs, ce qui n'est pas vraiment possible avec les photocopies. L'utilisation des contrastes, d'une écriture originale, des codes, des symboles, l'ajout d'un son, d'une musique de fond, etc. sont des atouts qui contribuent à entretenir l'attention des apprenants. Aussi, lors d'un exposé par exemple, ils permettent l'utilisation de l'espace et de la posture. Une activité théâtrale peut même être effectuée pour travailler la posture en public, la prise de parole, l'utilisation de la voix, le débit, la prononciation des mots, la présentation orale, l'utilisation des gestes et des mimiques, le sourire, etc. Il est tout à fait possible de débiter la séance avec une mise en situation d'un point de vue culturel, social et/ou linguistique. L'enseignant peut poursuivre sa leçon avec une activité de compréhension orale (à titre d'exemple) puis terminer avec une activité d'illustration d'un point précis abordé lors du cours, autrement dit de faire une mise en situation.

Céci (2018 : 3) distingue trois niveaux de formation au numérique afin de les intégrer au mieux :

- *la formation à la pédagogie active ou pédagogie 2.0 ;*
- *la formation au numérique ;*
- *la formation à la culture numérique.*

En effet, la richesse des possibilités avec le numérique est indiscutable. En plus de permettre l'utilisation des outils et la création de contenus et de ressources,

il permet l'interaction et la mise en action rapide des apprenants. Il permet aussi d'associer un contexte pédagogique avec des activités de mises en situation dans la classe. Enfin, il révolutionne avec la culture numérique qui ouvre les portes à l'éducation aux médias, à l'utilisation intelligente d'internet, à la cybersécurité, etc. ce qui offre plusieurs possibilités de travail aux enseignants. Ainsi, ces derniers, dans le choix des supports numériques doivent veiller à la fiabilité des sites consultés, à l'adaptabilité des contenus choisis et aux objectifs d'enseignement-appren-tissage. Les enseignants doivent absolument faire preuve de vigilance d'un point de vue pédagogique aux avantages et aux limites des ressources sélectionnées. France Éducation International offre la possibilité aux enseignants d'utiliser des supports, ressources et outils pédagogiques qui sont gratuits. Nous pouvons en citer quelques-uns :

- « Parlons français, c'est facile ! » : il s'agit d'un site de présentation du français qui prend part au réseau culturel français à l'étranger. Le site mentionne : *Comme au cinéma, laissez-vous porter par les webdocs et découvrez la vie en France à travers le regard de quatre personnages. Au cours de cette promenade, des ateliers et des jeux vous permettront de comprendre, d'apprendre, et de pratiquer le français.* Il y figure des webdocuments sous forme ludiques. Ce site propose des ateliers aux personnes qui s'y intéressent, quel que soit leur niveau de français.
- « Les Zexperts Fle » est un blog pédagogique qui est créé en 2013 et qui s'adresse à tous les formateurs en FLE. Ce site met à disposition des activités pédagogiques et des documents authentiques. Il est possible d'acheter les supports de cours qui sont souvent renouvelés.
- « Fle.fr » est depuis 1996 le site officiel de l'Agence de promotion du FLE qui recense et analyse à la fois un nombre important de ressources en français. L'objectif est de former et/ou de faire classe, de se tenir informé sur l'actualité du FLE et du français dans le monde mais aussi de pouvoir étudier du français en ligne, en immersion. Ce site permet de s'informer sur les tests et certifications tels que le DILF, le DELF Prim/Junior/Scolaire/Pro, le DALF, le DLC, le TCF, le TEF, le DCL FLE, etc.
- « EduFLE » est un site collaboratif qui se destine essentiellement aux étudiants et aux enseignants de FLE. Le site propose des dossiers de didactique, des travaux et des rapports de stage. Les personnes qui s'intéressent à l'éducation et au FLE peuvent y apporter leur contribution.
- « Le café pédagogique » est un site qui propose des dossiers thématiques qui sont classés par matière à destination des enseignants de français. Les intéressés peuvent trouver une mine d'informations et de sujets abordables en classe de FLE.

- « Français en ligne » est un site destiné aux apprenants de français qui souhaitent améliorer, perfectionner leur apprentissage. L'objectif principal est d'accompagner les apprenants dans une démarche d'auto-formation en fusionnant des documents catégorisés : apprendre à apprendre, lire, écrire, parler et écouter.
- « Babel » est une plateforme d'apprentissage collaborative et ludique qui se base sur la création de questionnaires à partir d'images. Elle propose des cours professionnels dans 14 langues et permet également de créer des tandems d'apprentissage.
- « LingQ » est une plateforme d'apprentissage des langues qui met à disposition du contenu audio (notamment des podcasts) et des textes linguistiques. Elle dispose de 24 langues et permet de travailler à partir d'outils d'aide à l'apprentissage du vocabulaire.
- « Le point du FLE » est un site d'enseignement-apprentissage du FLE qui permet d'accéder à une multitude d'exercices d'apprentissage du français. Il met à disposition des fiches prêtes à être imprimées, des exercices audio pour apprendre le français, des exercices audio de lecture mais aussi des cours d'alphabétisation (lecture/écriture).
- « Le plaisir d'apprendre », site créé par le CAVILAM de Vichy, présente des fiches pédagogiques qui sont destinées à être exploitées en classe avec des activités en ligne. Ce site met aussi à disposition des projets de classe très variés. Les ressources pédagogiques mises à disposition du public sont très diversifiées : les chansons, les courts-métrages, les émissions de radio, les classes virtuelles, etc.

Lors de l'utilisation des supports numériques, l'enseignant peut partager les liens vers les sites internet principaux pour pousser les apprenants à se rapprocher le plus possible du domaine du FLE. Aussi, des activités en ligne peuvent être réalisées de temps en temps en classe entière. Des activités sous forme de jeu, des Kahoot peuvent être réalisés. Cela permettra aux apprenants de travailler seuls et/ou en groupe mais aussi de se servir des ressources pédagogiques pour consolider, revoir et/ou approfondir les savoirs déjà vus en classe. Il existe bien évidemment les plateformes gratuites et payantes qui intègrent plus ou moins de fonctionnalités. D'autres proposent des versions d'essai gratuites sur un temps donné et mettent à disposition un système d'abonnement pour permettre le passage à la version complète. Somme toute, il est important que l'enseignant soit avisé des différents regroupements, des réunions et des tables rondes des grandes maisons d'éditions telles que Hachette, CLE International, Éditions Didier, Éditions

Ophrys, Presses Universitaires de Grenoble, Éditions Maison des langues, etc. tout particulièrement dans le domaine du FLE. Les maisons d'édition proposent une quantité incommensurable de ressources pédagogiques et didactiques régulièrement renouvelées, sous format papier et numérique. Il est important que l'enseignant opte pour des manuels et des ouvrages qui proposent des activités en autonomie tout en variant les formats des ressources utilisées.

Conclusion

Le support pédagogique reste un outil de travail important pour l'enseignant et les apprenants. Il est fondamental que les supports pédagogiques soient accessibles et adaptés au niveau des apprenants. Face à un document complexe, les apprenants peuvent se sentir démunis ou bien peuvent perdre leur motivation. Ainsi, l'utilisation de la variété dans les supports pédagogiques est primordiale. L'enseignant choisira donc un ensemble de supports et de ressources pédagogiques pour garantir le bon déroulement de son enseignement-apprentissage. Par ailleurs, les enseignants doivent absolument prendre en compte les différents modes d'apprentissage des apprenants (auditif, visuel, kinesthésique). Ces derniers ne possèdent pas les mêmes styles et stratégies d'apprentissage. La réflexion et la démarche qui sont entreprises ne sont pas similaires d'un apprenant à un autre. L'approche d'un apprenant lambda face à un support visuel ou numérique ne sera sans doute pas identique en comparaison à un autre. Dans la sélection et l'emploi des supports pédagogiques, l'enseignant doit davantage favoriser l'interdisciplinarité. En effet, il peut centrer son enseignement-apprentissage sur un objet d'études commun et une interaction de plusieurs disciplines entre elles. Avec les grands changements et les nouveautés dans les Technologies de l'Information et de la Communication, des supports pédagogiques très novateurs restent encore à être testés. À titre d'exemple, les « Screencasts » permettent l'enregistrement vidéo numérique de l'affichage de l'écran et/ou du discours de l'enseignant sur un support de présentation qui va servir à mettre en ligne les documents souhaités avec le discours de l'enseignant en parallèle. Il existe aussi les « Wikis » qui peuvent servir à créer un contenu spécifique inter-apprenants. L'enseignant peut aussi créer un forum de discussion dans l'objectif de favoriser l'échange et d'encourager l'interaction en dehors de la classe. Il doit privilégier autant que possible les supports numériques (sans pour autant délaisser les autres). Dans l'étude réalisée par le CAVILAM pour l'Observatoire de la langue française (OIF) dans le Rapport 2018 « La langue française dans le monde » (15-16), il est précisé que :

Le numérique éducatif intègre progressivement des technologies de pointe :

- *l'intelligence artificielle : grâce à des algorithmes de plus en plus puissants, l'intelligence artificielle commence à apparaître dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage du français et des langues de façon plus large par l'intermédiaire de l'apprentissage adaptatif, mécanisme technique intelligent qui permet d'adapter automatiquement le contenu d'une séquence de cours ou d'une activité en ligne en fonction des difficultés rencontrées par l'apprenant ;*
- *la réalité augmentée : des applications comme Aurasma permettent de créer, de partager et de visualiser des incrustations virtuelles (image ou vidéo) qui viennent se calquer sur des éléments du réel. Avec son effet de surprise et d'émerveillement garantis, la réalité augmentée offre de nouvelles dimensions attractives de présentation et d'accès aux contenus multimédias ;*
- *la réalité virtuelle : grâce à une grande capacité d'immersion, elle offre de nouvelles possibilités de découverte : pouvoir visiter un marché de Bamako ou se promener au centre-ville de Bruxelles depuis la salle de classe donne des perspectives d'activités pédagogiques intéressantes.*

Hélas, la plupart de ces éléments ultras-innovateurs n'ont pas encore totalement gagné leur place dans les classes mais les bénéfices n'en seront que profitables. Enfin, l'utilisation idéale des supports pédagogiques dans les pratiques de classe serait d'établir un réel équilibre entre les ressources utilisées et de disposer d'une grande flexibilité des moyens humains et technologiques à disposition. L'objectif serait de tendre davantage vers une pédagogie tournée vers la variété, la richesse et l'utilisation des ressources dans l'idée d'un enseignement-apprentissage toujours plus novateur, ludique et efficient.

Bibliographie

Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N. 2004. *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Saint Fons : INRP.

Bibeau, R. 2005. « Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration ». [En ligne] : <https://www.epi.asso.fr/revue/articles.a0511a.htm> [consulté le 10 avril 2020].

CAVILAM, 2018. « Les outils numériques en ligne et leurs usages dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE, FOS, etc. ». [En ligne] : <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/09/Apprentissage-Outils-Numeriques-Synthese.pdf> [consulté le 12 avril 2020].

Céci, J.-F. 2018. « Pourquoi le numérique éducatif fait-il tant débat autour des bénéfices que l'on peut en attendre ? Explications via la métaphore de l'amplificateur pédagogique et définition de la pédagogie à l'ère du numérique ». [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01856228/document> [consulté le 10 avril 2020].

Clark, C. M., Yinger, R. J. 1979. « Three studies of teacher planning ». *Research series*, n° 55.

Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.

- Defays, J.-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Mardaga.
- Gauthier, C. 1997. *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Jobin, R. 2003. L'ère des REA. CLIC Numéro 51. [En ligne] : <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=accueil&id=51> [consulté le 13 avril 2020].
- Le Ferrec, L., Leclère-Messebel, M. 2015. « Les supports au cœur des pratiques en classe de langue », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2, mis en ligne le 13 septembre 2013 : <http://journals.openedition.org/rdlc/748> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.748> [consulté le 2 mai 2020].
- Morisse, M. 2011. « Les supports de cours : parties visibles et invisibles du métier de l'enseignant ». In : Daunay, B. (dir). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sardo-Brown, D. 1990. « Experienced teachers planning practices: a US survey ». *Journal of education for teaching*, vol. 16, n°1, p. 57-71.
- Tochon, F. V. 1993. *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Sitographie

<https://www.cnrs.fr/>
<http://www.inrp.fr/recherche/accueil.html>
<http://www.cndp.fr/>
<https://www.france-education-international.fr/>
<https://www.fdlm.org/>
<https://www.bonjourdefrance.com/>
<http://insuf-fle.hautetfort.com/>
<http://www.tv5monde.com/>
<https://savoirs.rfi.fr/>
<https://ifprofs.org/>
<https://parlons-francais.tv5monde.com/>
<https://leszexpertsfle.com/>
<https://fle.fr/>
<https://www.cafepedagogique.net>
<http://francaisenligne.free.fr/>
<https://fr.babbel.com/>
<https://www.lingq.com/fr/>
<https://www.lepointdufle.net/>
<https://www.leplaisirdapprendre.com/>



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

L'interprétation de la métaphore en classe de français langue étrangère

Ayman Alsmadi

Université de Mutah-Jordanie

Alsmadiayman1979@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0002-0042-7173>

Laïth Ibrahim

Université de Mutah-Jordanie

iic@hotmail.fr

<https://orcid.org/0000-0001-7264-7610>

Reçu le 25-04-2020 / Évalué le 26-10-2020 / Accepté le 07-11-2020

Résumé

Cet article vise à montrer comment la pragmatique lexicale, en particulier, la notion d'élargissement du sens peut-être une notion opératoire pour mieux comprendre le processus mis en place par l'interlocuteur apprenant du Français Langue Étrangère, surtout lorsqu'il interprète un énoncé métaphorique organisé autour d'un nom du type X est un Y et dont le langage quotidien est émaillé. Celui-ci contient systématiquement le comparé X et le comparant Y et attribue le(s) trait(s) le(s) plus saillant(s) du comparant (Y) au comparé (X). En d'autres termes, la question sur laquelle s'articule ce présent travail est de savoir comment l'interlocuteur-compreneur reconstruit-il le sens métaphorique voulu par son locuteur.

Mots-clés : métaphore, FLE, pragmatique lexicale, élargissement de sens, concept *ad hoc*

Fransızca yabancı dil sınıfında metaforun yorumu

Özet

Bu makale, sözcüksel edimbilimin, özellikle de anlam genişletilmesi kavramının, yabancı dil olarak Fransızca'yı öğrenen konuşucu tarafından geliştirilen süreci daha iyi anlamak için, X gibi bir isim etrafında düzenlenen metaforik bir ifadeyi yorumlarken nasıl operasyonel bir kavram olabileceğini göstermektedir. Bu sistematik olarak karşılaştırılan X ve karşılaştıran Y'yi içerir ve (Y) 'nin en belirgin özelliğini (X)' e bağlar. Başka bir deyişle, bu makalenin cevaplamaya çalıştığı soru, dinleyicinin konuşmacının istediği metaforik anlamı nasıl yeniden yapılandırdığıdır.

Anahtar sözcükler: metafor, yabancı dil olarak Fransızca, sözcüksel edimbilim, anlam genişletilmesi, özel kavram.

Interpreting metaphors in the FLE classroom

Abstract

This article shows how lexical pragmatics, in particular, the notion of widening of meaning can be an operational notion, specially to better understand the process elaborated by the learner interlocutor of French as a Foreign Language, when interpreting a metaphorical statement organized around a name like X is a Y and whose daily language is decorated. This one systematically contains the tenor X and the vehicle Y and attributes the feature most salient of the (Y) to (X). In other words, the question that this article tries to answer is to know how the interlocutor understanding reconstructs the metaphorical meaning desired by the speaker.

Keywords: metaphor, French as a Foreign Language, pragmatic lexical, widening of meaning, *ad hoc* concept

Introduction

La métaphore perçue comme phénomène extraordinaire est très répandue dans le langage quotidien. D'après Gardes-Tamine (2007 : 14), la métaphore constitue « *un outil particulièrement utile dans la création lexicale. De fait, il n'existe aucun domaine de la langue qui puisse s'en passer, y compris les langues de spécialité ou les domaines techniques* ». Lakoff et Johnson (1980 : 125), quant à eux, soulignent que « *la métaphore envahit tout notre système conceptuel* ». L'emploi de la métaphore par des utilisateurs ordinaires est rarement fait dans le but de rendre l'échange quotidien plus beau, mais plutôt pour le rendre plus compréhensible.

Grâce à son pouvoir de créativité comme d'autres figures du langage, la métaphore permet de rapprocher deux concepts hétérogènes n'étant principalement pas issus de la même catégorie ontologique. Il faudrait dépasser en effet les connaissances du monde qu'on a sur deux concepts, afin de découvrir le sens anticipé. Par conséquent, la métaphore implique un écart sur le plan conceptuel. Cet écart n'empêche pas en général les locuteurs natifs d'accéder au sens métaphorique communiqué.

En langue étrangère, il en va autrement. La compréhension de la métaphore pourrait représenter des difficultés pour des apprenants adultes alors qu'ils ont déjà acquis une compétence figurative dans leur langue maternelle. Cette compréhension constitue un exercice complexe à cause de deux niveaux de signification. Elle représente un défi pour les apprenants de français langue étrangère (désormais FLE) qu'ils doivent surmonter au cours de leur apprentissage. En effet, la métaphore n'est jamais considérée par les linguistes comme l'un des facteurs de l'acquisition du langage. Elle n'est donc pas systématiquement enseignée par les enseignants de FLE, ceux-ci s'intéressant, d'avantage, à l'enseignement de la grammaire et du lexique. L'interprétation de la métaphore demande, comme le soulignent

Franquart-Declercq et Gineste (2001) « des efforts particuliers différents de ceux qui sont à l'œuvre dans l'interprétation des énoncés dits ordinaires puisqu'elle exige la mise en place de correspondance de signes ainsi que certaines capacités métalinguistiques ».

En effet, l'interprétation métaphorique, du point de vue pragmatique, constitue une façon économique de bien comprendre l'énoncé, à condition bien évidemment, que les mêmes connaissances culturelles soient copartagées par les interlocuteurs non spécialistes appartenant à la même communauté linguistique, car comme le confirme Gardes-Tamine (1985 : 35) la compréhension de la métaphore « nécessite un apprentissage culturel ». Dans le cas contraire, notamment pour un apprenant d'une langue étrangère ayant un autre système symbolique, la compréhension littérale de la métaphore demeure souvent le plus accessible et peut créer des malentendus et entraver la compréhension du discours.

Après avoir rappelé la définition de la métaphore en général et sa conception du point de vue rhétorique, nous abordons, dans un premier temps, la métaphore du point de vue pragmatique en nous focalisant sur l'idée que le transfert métaphorique peut être envisagé comme un cas d'élargissement de sens. Ensuite, nous exposons l'importance de la métaphore dans la langue en général et dans l'apprentissage de FLE en particulier. Nous présentons, dans un deuxième temps, la population, le cadre expérimental, ainsi que la méthodologie que nous avons suivie. Dans un dernier temps, nous analysons les interprétations des métaphores faites par les apprenants du point de vue quantitatif et qualitatif et nous présentons et discutons les résultats en regard de notre cadre théorique, ainsi que de nos objectifs de recherche. Nous terminons cet article par une conclusion générale et sur ce que permettent d'envisager les résultats dégagés dans la troisième section.

1. La métaphore

Molinié (1997) répartit les figures de style en deux grandes catégories :

- les figures microstructurales ;
- les figures macrostructurales.

La métaphore qui se trouve dans les figures microstructurales peut être définie, selon la rhétorique aristotélicienne, (Poétique, 21, 1457b 6 : 107) comme « *le transport à une chose d'un nom qui en désigne une autre, transport ou du genre à l'espèce, ou de l'espèce au genre, ou de l'espèce à l'espèce ou d'après le rapport d'analogie* ». Il faut donc deux concepts pour faire une métaphore.

Pour Aristote, quatre siècles avant J.-C., la métaphore telle que la conçoit la rhétorique est donc un processus inférentiel qui va :

1. du genre vers l'espèce qui appartient aujourd'hui à la catégorie des synecdoques généralisantes ;
2. d'un glissement de l'espèce vers le genre, le déplacement se fait opposer au premier type en sens inverse qui appartient aujourd'hui à la catégorie des synecdoques particularisantes ;
3. d'un glissement de l'espèce à l'espèce considérée comme simple combinaison des deux premiers types ;
4. selon le rapport d'analogie ou de proportion.

Aristote entend par analogie (*ibid.*) « tous les cas pour lesquels on peut établir le rapport $B/A = D/C$, et D remplace B , ou B remplace D , ou on dit "le B de C " ou "le D de A " ».

Ainsi dira-t-on : la vieillesse entretient avec la vie le même rapport que le soir avec la journée, on dira donc que le soir est « la vieillesse du jour » et la vieillesse - comme l'a dit Empédocle - « le soir de la vie » ou « le crépuscule de la vie ».

La raison de la métaphore est, selon Ricœur (1975 : 112), « l'analogie ou la ressemblance ». La métaphore est définie comme une figure fondée sur la ressemblance (entre objets ou idées) essentiellement sur la base des propriétés communes réelles ou supposées être réelles entre objets du monde physique qui nous entoure.

Quant à la métaphore par analogie implicite, elle se définit comme une comparaison abrégée par rapport au modèle canonique, soit :

- *Banne* est répétitive comme un perroquet.
(comparé + copule + adj. + particule de comparaison + comparant)

Nous obtenons par une série d'ellipses¹ :

Premièrement : la comparaison

- *Banne* est comme un perroquet.
(comparé + copule + particule de comparaison + comparant)

Deuxièmement, les métaphores *in praesentia*, qui sont vraisemblablement les plus réputées. Ce type de métaphore passe par la suppression de la particule de comparaison *comme*, c'est-à-dire par l'assimilation directe de deux termes par l'intermédiaire d'un outil syntaxique, qui peut être :

- La copule être : *Banne* est un perroquet.
(comparé + copule + comparant).

- L'opposition : *Banne*, un perroquet.
(comparé + déterminant + comparant).
- La préposition *de*, par exemple : Ce perroquet de *Banne*.
(démonstratif + comparant + préposition + comparé)

Enfin, les métaphores *in absentia* réunissent des termes appartenant à des catégories morphosyntaxiques différentes. Ils procèdent par une ellipse du comparé, c'est-à-dire par effacement du terme propre dans le discours :

- Quel perroquet !
(Adj. exclamatif + comparant)

Une telle métaphore *Banne est un perroquet* est acceptable comme figure de style, alors que l'énoncé *Banne est un perroquet* est inconcevable du point de vue strictement logique, sauf dans un monde imaginaire dans lequel les filles pourraient être des perroquets. Dans cet exemple où la métaphore nominale apparaît comme une sorte de définition, le locuteur ne retient que les traits pertinents appartenant au comparant, soit ce à qui l'on compare pour les attribuer au comparé ou l'élément que l'on compare.

Nous remarquons, selon la définition d'Aristote (il y a vingt-quatre siècles), que les métaphores basées sur la ressemblance sont organisées essentiellement autour d'un nom (métaphore nominale), alors qu'un verbe (métaphore verbale) est rarement dénommé d'une manière métaphorique.

Selon Kleiber (1993 :90-91), deux traits sont nécessaires pour qu'on puisse parler de métaphore :

1. Le rapport sens-référent (qui relève de la sémantique) : en cas de métaphore, il y a toujours un terme ou un groupe des termes qui renvoie à un référent qui ne fait pas partie de la classe référentielle déterminée normalement par le sens de ce terme ou de ce groupe des termes. Il n'y a en effet d'interprétation métaphorique que si le sens de l'énonciation du locuteur, est différent du sens littéral.
2. La ressemblance (qui relève de la pragmatique) : l'appréhension de la métaphore par l'interlocuteur repose sur l'utilisation des procédures analogiques.

Nous remarquons d'après Kleiber que la compréhension du sens métaphorique nécessite la mise en application de mécanismes analogiques.

2. Valeur de la métaphore

L'importance de la métaphore dans la langue ne fait incontestablement plus de doute. S'il est vrai qu'elle jouisse d'un traitement particulier dans la langue littéraire, la métaphore, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, est très répandue dans la langue courante et s'avère un outil inestimable dans la création lexicale.

Gardes-Tamine (2007 : 13-14) souligne l'importance accordée à la métaphore grâce à son pouvoir de créativité. C'est-à-dire grâce à la faculté de former des phrases nouvelles à l'infini, et à son caractère de sémantacité, soit la capacité de rendre signifiants des assemblages bien organisés qui *a priori* n'ont rien à voir les uns avec les autres. La métaphore constitue un des instruments privilégiés auquel recourent les langues.

Ainsi, l'insertion de la métaphore à l'intérieur d'un texte contribue à son originalité et à son excentricité et lui accorde un niveau d'esthétisme supérieur. De ce fait, nous considérons qu'il est d'une importance décisive pour les apprenants de FLE d'être capables de bien comprendre les énoncés métaphoriques, un des éléments essentiels dans l'apprentissage des langues étrangères. Le développement de cette compétence figurative permettrait aux apprenants non-natifs de comprendre et de produire des mots et des phrases au sens figuré. Plus encore, il leur permettrait de communiquer comme des natifs.

3. Pragmatique lexicale et métaphore

La pragmatique en tant que domaine de la communication entretient une relation complexe avec la sémantique, du fait qu'elle s'intéresse également au sens et envisage la manière dont la signification est orientée vers l'usage. Le but de la pragmatique lexicale est d'expliquer comment se fait la transition, à l'aide de principes non linguistiques, entre le concept encodé linguistiquement par un locuteur et le concept qu'il souhaite communiquer à son interlocuteur.

Ricoeur (1975 : 116) insiste sur le fait que « *la métaphore relève autant de la pragmatique que de la sémantique* ». L'analyse de la métaphore serait purement pragmatique, si seuls le contexte général du discours et l'intention communicative des locuteurs permettaient de dire si l'usage d'un mot fonctionne comme métaphorique.

La pragmatique lexicale montre que la métaphore correspond à un cas d'élargissement de sens et non pas à un phénomène à part dans la communication. Selon Wilson (2006 : 34), l'approximation² et le transfert métaphorique « *peuvent*

être envisagés comme des cas d'élargissement, dans lesquels un mot est utilisé pour transmettre un sens plus général, entraînant ainsi un élargissement de la dénotation spécifiée linguistiquement ». Autrement dit, ce processus intervient lorsque l'emploi d'un mot communique un sens plus large que celui qui est actualisé en dehors de l'usage.

L'expression métaphorique dans laquelle le référent littéral (comparé) à qui correspond le prédicat non littéral (comparant) ne se trouve nulle part dans les signes qu'ils composent, elle doit se déduire soit : du contexte de l'énonciation qui donne accès au sens métaphorique, soit être inférée à l'aide des connaissances de nature encyclopédique ou non linguistique/référentielle.

Reprenons la métaphore dans laquelle l'humain est assimilé à un animal pour prédiquer une idée sur *Banne* :

- *Banne* (référence) est un perroquet (prédicat).

Une telle métaphore trouve une explication dans le deuxième principe de Searle (1979 : 156) « *Les objets qui sont P sont accidentellement R* » selon lequel l'énonciation de P (prédicat) permet d'évoquer le sens de R (référence) d'une manière qui est propre à la métaphore.

Les perroquets ne répètent pas la parole sans comprendre par définition, mais cette propriété est bien connue d'eux. Entre toutes les propriétés de perroquet, comment faire pour en soustraire les plus pertinentes ou les plus prototypiques ?

Le concept *ad hoc*³, communiqué par l'emploi métaphorique de *perroquet* (sens de l'énonciation du locuteur) selon Searle (1979 : 123), se forme comme la suite : un locuteur connaissant le sens de ce terme dispose a priori d'un certain nombre de connaissances de nature encyclopédique et de nature linguistique au sujet du perroquet. Supposons que ces connaissances soient les suivantes :

- S1. Oiseau exotique de la famille des *psittacidés* ;
- S2. Capable de reproduire des sons ;
- S3. Avoir des ailes, des pattes, un bec, etc. ;
- S4. Répéter sans comprendre ce que l'on dit.

La sélection du ou des sème(s) pertinent(s) sera opérée au sujet du perroquet par la mention de *Banne* et par le contexte général de l'énonciation, notamment par le fait que les interlocuteurs sachent que les petits enfants, en général, répètent la parole sans comprendre.

Nous avons déjà eu l'occasion de préciser⁴ que l'idée centrale sur laquelle repose la construction du concept *ad hoc* métaphorique de *perroquet*, qui est communiqué

par l'usage métaphorique et qui invite l'interlocuteur à reconstruire ou même à découvrir le sens souhaité par son locuteur, consiste à exclure toutes les propriétés conceptuelles sauf celle la plus pertinente et la plus connue en contexte et la maintenir seule. Autrement dit, l'interlocuteur comprend en érudant le sens que les signes linguistiques véhiculent, et doit être capable de considérer que *Banne* et *perroquet* sont identiques d'un certain point de vue et qu'ils ne le sont pas d'un autre point de vue. Ainsi, dans le cas de notre exemple, seule la propriété la plus pertinente des perroquets *répéter sans comprendre ce que l'on dit* est maintenue. En effet, les autres propriétés du perroquet comme par exemple, qu'un perroquet soit un *oiseau exotique de la famille des psittacidés* ne paraît compatible dans le contexte d'énonciation. En outre, la propriété commune produite de l'abstraction fonde la ressemblance entre le sens figuré et le sens littéral. C'est cette propriété commune qui est appliquée à *Banne* dans ce contexte.

En retenant d'une seule propriété valable du concept encodé lexicalement de perroquet, le concept *ad hoc* d'application plus large permet donc de contenir un certain nombre de référents, y compris le sens propre des oiseaux exotiques de la famille des *psittacidés* et les personnes répétant sans comprendre ce que l'on dit. C'est la raison pour laquelle la métaphore exprime un sens *ad hoc* plus large.

L'interprétation par l'interlocuteur-compreneur du sens métaphorique (sens de l'énonciation) communiqué par son locuteur n'est possible qu'en rejetant les propriétés incompatibles du sens non figuré. Elle suppose le recours au contexte dans lequel la métaphore doit être interprétée et complétée par des informations de nature encyclopédique. En l'absence d'une signification littérale acceptable qui se présente, immédiatement, à l'esprit des interlocuteurs, c'est le contexte dans lequel la métaphore fait irruption qui facilite l'accès au sens métaphorique. Dans ce qui suit, nous verrons comment les apprenants ont interprété la métaphore *Banne est un perroquet*.

4. Population et méthodologie

Nous avons mené l'expérience⁵ au sein du Département des Langues Européennes à l'Université de Mutah en Jordanie. Le public, sujet de l'expérience mise en place, se compose de 30 étudiants, dont 90 % sont de sexe féminin, soit 27 étudiantes. Les apprenants ont le niveau B1 et B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Ils sont tous jordaniens âgés entre 19 et 21 ans, proviennent d'un milieu socio-culturel plutôt identique. Ils ont tous l'arabe comme langue maternelle. Ce groupe est homogène au niveau d'apprentissage du FLE. De fait, presque tous ont plus ou moins le même niveau de FLE. Ils sont tous inscrits dans une

formation de licence français-anglais avec une majeure FLE. Certes, le processus d'enseignement-apprentissage auprès d'un tel groupe reste plus facile, en tenant compte bien sûr de cette homogénéité.

Or, il importe de souligner que les apprenants n'ont pas été scolarisés en langue française mais qu'ils ont une formation bilingue s'étalant sur quatre années d'études universitaires, équivalant à 135 crédits. Plus précisément, le français langue majeure dans le parcours est enseigné à raison de 21 cours - chaque cours correspondant à 48 heures (3 heures par semaine) réparties sur un semestre, et cela pendant quatre ans. Toutefois, il convient de souligner que la construction de la compétence linguistique des apprenants jordaniens en FLE, ne se déroule pas en situation naturelle, mais exclusivement en situation d'enseignement institutionnalisé et limité.

La métaphore, comme toutes les autres figures de style, n'est pas systématiquement enseignée au Département des Langues Européennes où notre expérience a été réalisée. Elle ne fait pas l'objet d'un apprentissage systématique. Une simple raison est à l'origine de cette regrettable décision ; la métaphore très souvent liée à des usages littéraires est grossièrement écartée au second plan par l'établissement qui s'intéresse davantage à l'enseignement-apprentissage de la grammaire et du lexique.

Dans un cours de compréhension écrite et de compréhension orale (cours enseigné en 3ème année) et afin de vérifier si nos apprenants comprennent le sens métaphorique, nous avons soumis un QCM contenant 5 métaphores organisées autour d'un nom⁶ du type « X est un Y » correspondant à une structure prédicative d'inclusion (voir annexe 1), d'un usage très répandu et qu'elles sont intégrées dans le langage commun. Les apprenants devaient, sans qu'on leur dise qu'il s'agisse d'une métaphore, choisir individuellement parmi les 4 paraphrases proposées pour chaque métaphore celle qui leur semblait la plus pertinente. Ces paraphrases contiennent une interprétation métaphorique correspondant à la bonne réponse. Deux rentrent dans la définition du prédicat en question et dont le choix sera interprété comme littérale. Une dernière paraphrase est considérée comme non conventionnelle dans l'interprétation de la métaphore. Le fait de procéder par QCM a l'avantage, d'un côté, de faciliter l'analyse quantitative, et d'un autre côté, d'éviter tout autre problème relatif au niveau du français des apprenants en question.

Nous nous concentrons à analyser en détail la première métaphore *Banne⁷ est un perroquet*, en sachant que les autres métaphores peuvent recevoir la même analyse du point de vue conceptuel. Il faut rappeler que, par le fait de dire que *Banne est un perroquet*, il a été dit quelque chose de bien précis ayant un sens très spécifique

sur *Banne*, et certainement pas que *Banne* est un oiseau exotique. Cette métaphore doit donc s'expliquer par le besoin de catégoriser le concept perroquet dans une nouvelle catégorie latente. Quant aux apprenants, ils devaient extraire quelques traits de N2 (prédicat) pour les attribuer à N1 (réfèrent).

5. Résultats et discussion

La première métaphore qui présente un lien évident et fort entre le réfèrent et le prédicat est comprise par 60 % des apprenants (soit 18 apprenants). Les apprenants disposent *a priori* d'un certain nombre de connaissances de nature encyclopédique et de nature linguistique au sujet du perroquet. Ils actualisent, en même temps, la connaissance la plus saillante par la mention de *Banne* et par le contexte général de l'énonciation. En d'autres termes, les apprenants en question savent que l'énoncé est faux du point de vue logique et reconstruisent spontanément, dans leur explication, le sens communiqué par l'énoncé métaphorique consistant à dire que *Banne* répète sans comprendre ce que l'on dit.

Nous avons remarqué que 5 apprenants soit 16.66 % avaient des difficultés à comprendre le sens voulu par l'interlocuteur. Dans cette métaphore, les apprenants en question prétendent dans leur explication que *Banne* est belle comme un perroquet. Un sème unissant le comparé au comparant n'intervient pas dans le sens métaphorique. Cela nous semble faible et ne donne ni originalité ni excentricité à la métaphore ; un perroquet serait donc un bel oiseau. Or, force est de constater que bien que ce *psittacidé* soit muni des plumes colorées, sa beauté n'est pas reconnue comme étant rarissime puisque la beauté d'un perroquet ne constitue pas incontestablement une propriété prédominante chez lui.

23.33% des apprenants n'ont pas réussi à comprendre cette métaphore. Ils ont assigné à l'énoncé métaphorique des conditions de vérité littérale. Autrement dit, ils se contentent d'expliquer la métaphore en se basant seulement sur la signification des signes linguistiques constituant l'énoncé sans prendre en considération les règles qui complètent la signification de l'énoncé. Pour eux, l'énoncé en question ne présente aucune valeur métaphorique. Autrement dit, l'activité interprétative ne leur est pas réalisable. Ils ne peuvent faire aucun lien quelconque entre deux catégories *a priori* inconciliables et ils ne mobilisent aucune des compétences (lexicales, cognitives, métalinguistiques) nécessaires à la compréhension de la métaphore. Cette interprétation identique au sens encodé linguistiquement et par conséquent dénué de sens métaphorique, ne véhicule aucun sens inhabituel et n'est donc pas réussite.

En ce qui concerne la deuxième métaphore, nous avons remarqué que 21 étudiants soit 70 % ont assigné une interprétation figurée à l'énoncé. C'est-à-dire, Marie est une personne qui change d'opinion selon ses intérêts. Alors que 9 apprenants soit 30 % n'ont pas rendu compte de ce que réellement l'interlocuteur voulait dire. Ils postulent dans leur explication que Marie est un reptile saurien insectivore. Un sème définitoire de la classe à laquelle appartient réellement le comparé n'intervient pas dans le sens métaphorique et ne fait aucun appel à la créativité et à l'imagination indispensable pour la métaphore ; un caméléon serait donc un reptile insectivore. Il est indéniable qu'un caméléon est un reptile insectivore. Ce caractère n'est pas reconnu comme étant inhabituel chez lui, car le fait d'être reptile insectivore constitue un aspect moins perceptible que sa capacité à changer de couleur.

La plupart des apprenants soit 90 % ont bien compris le sens déterminé dans la troisième métaphore, renvoyant au fait que Paul est une personne sale au comportement désagréable. En fait, ils possèdent des connaissances contextuelles au sujet de cochon. C'est-à-dire, ils savent comment établir un lien entre le sens lexical et le sens contextuel.

En affirmant que Paul est une personne radine, avare, pingre, 83.33% des apprenants ont réussi à saisir le sens de l'énoncé de la quatrième métaphore. Cette interprétation est pertinente, car elle prédique quelque chose de nouveau sur le référent Paul. Le reste soit 16.33 ont assigné à l'énoncé métaphorique son sens propre, le sens littéral de pince (Outil à main composé de deux leviers articulés, servant à saisir et à serrer) et ils n'ont pas fait attention aux signifiés composant la métaphore qui leur paraîtront descriptifs.

Un pourcentage non négligeable, soit 13.33 %, ont attribué une interprétation non conventionnelle à la dernière métaphore *Paul est un mouton*. En soutenant que Paul est une personne gentille et généreuse, les apprenants n'ont pas trouvé le lien permettant de rapprocher deux entités étant principalement hétérogènes. À savoir, ils ne sont pas conscients de la non-conventionalité de leur interprétation et ne peuvent faire des liens possibles nécessaires à la compréhension de la métaphore. Cette interprétation ne ressemble ni au sens encodé linguistiquement ni au sens encodé littéralement et par conséquent dépourvu de sens métaphorique. Elle ne véhicule aucun sens inhabituel et n'est donc pas heureuse.

D'après Searle (1979 : 141), la connaissance nécessaire à l'interprétation métaphorique « *est contenue pour l'essentiel dans la compétence sémantique du locuteur et de l'auditeur, alliée à la connaissance générale d'arrière-plan relative au monde qui rend le sens littéral intelligible* ». L'interlocuteur doit donc compléter les informations de l'énoncé par des informations contextuelles ou

encyclopédiques pour faciliter la compréhension de la métaphore. Il doit également être conscient de la non-conventionalité du terme utilisé en ayant par exemple conscience de la transgression catégorielle provoquée par la métaphore.

La métaphore, en brisant la cohésion sémantique de l'énoncé, a pour rôle de catégoriser des entités provisoirement en les incluant dans de nouvelles catégories sémantiques conceptuelles éphémères par opposition aux catégories matérielles des objets. Touratier (2000 : 78) nous signale, à ce sujet, qu'« *il serait plus juste au point du vue théorique, de dire que la métaphore fait apparaître, c'est-à-dire fait aussi découvrir qu'inventer, de nouveaux traits sémiques, et non pas des sèmes communs* ».

Dans l'exemple *supra*, perroquet permet d'identifier au moins deux catégories : la catégorie des oiseaux exotiques et celle des entités qui répètent sans comprendre ce que l'on dit. C'est à la dernière catégorie, n'étant pas nécessairement préétablie, que le concept *Banne* semble être le plus approprié fonctionnant comme l'hyperonyme des deux autres lexèmes. Ce qui revient à dire que le sens *ad hoc* PERROQUET ^{*8} véhiculé par l'emploi du mot PERROQUET est un sur-ensemble du sens encodé par ce mot. Dans ce sens, la relation entre *Banne* et perroquet peut alors être identifiée comme une relation de co-hyponymie inter-domaine. Cette même relation peut être exprimée comme dans le tableau suivant ⁹:

Sèmes →	S1	S2
Lexème ↓	Répéter sans comprendre ce que l'on dit	Oiseau exotique de la famille des <i>psittacidés</i>
<i>Banne</i>	+	-
Perroquet	+	+

Tableau 1. La relation entre le prédicat et le véhicule dans la métaphore *Banne* est un perroquet

Nous constatons bien que cette métaphore conventionnelle constitue une structure conceptuelle commune dans laquelle l'emploi d'un concept source comme modèle familier pour catégoriser un concept cible moins parcouru, valorise une stratégie cognitive très productive. Autrement dit, si *Banne* est assimilée à un perroquet, c'est que les deux ont un point commun qui est le sème 1. Nous présentons dans le tableau suivant l'analyse quantitative des réponses faites par les apprenants concernant les cinq métaphores.

Métaphore	Interprétation métaphorique	Interprétation littérale	Interprétation non conventionnelle
1	60 %	23.33 %	16.66 %
2	70 %	30 %	0 %
3	90 %	6.66 %	3.33 %
4	83.33 %	16.66 %	0 %
5	86.66 %	0 %	13.33 %

Tableau 2. Analyse quantitative des réponses choisies pour les 5 métaphores

À partir de ces données, nous constatons que les apprenants de FLE en cours d'apprentissage n'ont pas en général de difficultés à comprendre une métaphore. À titre d'exemple, 60 % et 70 % des apprenants ont respectivement assigné une interprétation métaphorique à la première et à la deuxième métaphore, parce qu'ils ont déjà acquis les mêmes métaphores dans leur langue maternelle (la langue arabe). En fait, ils ont recours à une stratégie de ressemblance et postulent l'existence de traits communs entre X et Y. L'interprétation de la métaphore ne représente pas, en conséquence, un défi pour eux. La troisième et la quatrième métaphore ont reçu une interprétation littérale respectivement par 6.66 % et 16.66 % des apprenants. Concernant la dernière métaphore, 13.33 % des apprenants n'ont pas réussi à assurer une bonne compréhension du sens voulu par l'interlocuteur.

Conclusion

La métaphore *Banne est un perroquet* sera interprétée comme « *Banne* répète sans comprendre ce que l'on dit » parce qu'en tirant cette conséquence dans le contexte dans lequel l'énoncé métaphorique doit être interprété, on attribue à la métaphore, pour le moindre coût de traitement, les effets cognitifs les plus grands (Sperber, Wilson.1989). C'est-à-dire, on lui attribue une pertinence optimale dont l'interlocuteur-compreneur suppose toujours qu'elle est visée par ce que le locuteur veut communiquer.

Une conclusion implicite, que l'on tire d'informations encyclopédiques sur *Banne* et perroquet et les liens possibles entre les deux nous donne accès à trois hypothèses : une hypothèse forte ; une hypothèse faible et une dernière relativement fausse. Par déduction, la métaphore nous a amenés à inférer une conclusion dotée d'un haut degré de détermination (la première hypothèse), à savoir que *Banne* répète ce que l'on dit sans comprendre. En d'autres termes, l'énoncé métaphorique se trouve pertinent, car il dit quelque chose de nouveau sur le référent *Banne*. Il est ainsi, cognitivement, plus créatif que son équivalent

littéral parce que l'interlocuteur-compreneur n'est pas très attentif aux signifiés constituant la métaphore qui lui paraîtront incompatibles.

Mais d'autres implications restent cependant accessibles bien que plus faiblement déterminées (la deuxième hypothèse) : *Banne* est belle comme un oiseau ;

Ou encore de manière fausse (la dernière hypothèse) *Banne* est un oiseau. Les interlocuteurs ne sont pas capables d'assurer une bonne compréhension du langage métaphorique, leur interprétation reste très souvent descriptive vs productive. Autrement dit, ils ne se servent que de sèmes encodés littéralement dans l'énoncé sans chercher à mettre en évidence des sèmes qui ne sont pas présents dans le même énoncé.

Enfin, sur un total de 30 apprenants, représentant l'effectif des étudiants ayant participé à l'expérience, 18 apprenants, 21 apprenants, 27 apprenants, 25 apprenants, 26 apprenants ont respectivement privilégié une interprétation métaphorique plutôt qu'une interprétation littérale aux métaphores en question. Le reste, soit respectivement, 12 apprenants, 9 apprenants, 3 apprenants, 5 apprenants, 4 apprenants n'ont pas réussi à accéder au sens métaphorique. Ils ont attribué soit un sens littéraire (reptile saurien insectivore) comme pour la deuxième métaphore : *Marie est un caméléon* ; soit une interprétation non-conventionnelle (une personne gentille et généreuse) comme dans le dernier énoncé *Paul est un mouton*.

Il apparaît que les difficultés qu'éprouvent certains apprenants de FLE face à la compréhension de la métaphore ne se présentent pas seulement en compétence discursive, mais également lorsqu'on leur demande de montrer un sens de créativité dans le cadre d'une situation d'écriture. Ce constat nous pousse à constater que l'enseignement de la métaphore en particulier et du langage figuré en général, écarté au dernier plan, doit être révisé chez les apprenants de FLE, afin d'atteindre un enseignement qui leur permet de varier et de nuancer, tant en situation écrite qu'en situation orale, l'expression de leurs pensées. D'après Gardes-Tamine (2007 : 15) « *comprendre la métaphore, c'est donc pénétrer dans une vision du monde, et c'est pourquoi elle représente un enjeu important de l'apprentissage des langues* ».

Bibliographie

- Aristote. 1980. *La Poétique*. Paris : Lallot, Seuil. Trad. R., Dupont-Roc et J., Lallot.
- Franquart- Declercq, Ch., Gineste, M.D. 2001. « L'enfant et la métaphore ». *L'année psychologique*, Vol. 101, No. 4, p. 723- 752.
- Gardes-Tamine, J. 2007. « Les métaphores lexicalisées dans la langue et dans les langues de spécialité : un obstacle à la compréhension ». *Synergies Italie*, N°3. p. 13-19. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Italie3/joelle.pdf> [consulté le 20 avril 2020].
- Gardes-Tamine, J., 1985. « Sur la difficulté et l'importance de comprendre le sens figuré ». *Bulletin de l'association Guillaume Budé*, No 1, p.30-42.

- Kleiber, G. 1983. « Métaphores et vérité ». *Sémantique, poétique, vérité. Linx.* No 9. p. 89-130.
- Lakoff, G., Johnson M. 1985. *Les Métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Moeschler, J. 1992. « Métaphores et idiomes : compositionnalité, interprétabilité et inférence ». TYVAERT J.E. (éd), *lexique et inférence(s)*, p.97-114.
- Molinié, G. 1997. *Éléments de stylistique française*. P.U.F., 1987 (3^e édition, 1997).
- Pudelko, B., Legros, D. 2003. « La métaphore entre la catégorisation et la similarité ». *Métaphore et analogie, traité des sciences cognitives*, p.63-82.
- Ricoeur, P. 1975. *La Métaphore vive*. Paris : Seuil.
- Searle, J. 1979. *Sens et expression, études de théorie des actes de langage*. Traduction par Proust J., (1982). Paris : Minuit.
- Sperber, D., Wilson, D. 1989. *La pertinence : communication et cognition*. Paris : Minuit.
- Touratier, Ch. 2000. *La sémantique*. Paris : Armand Colin.
- Wilson, D. 2006. *Pertinence et pragmatique lexicale*. Traduit de l'anglais par Zufferey Z. Nouveaux cahiers de linguistique française. 27 : p. 33-52. Parution originale : « Relevance and lexical pragmatics », *Italian Journal of Linguistics/Rivista di Linguistica*, 15(2), p.273-291.

Annexe

Choisissez la bonne paraphrase (une seule) des énoncés suivants.

1. *Banne* est un perroquet

- S1. Oiseau exotique de la famille des psittacidés ;
- S2. Capable de reproduire des sons avec des ailes, des pattes, un bec, etc. ;
- S3. Bel oiseau avec des plumes colorées ;
- S4. Une personne qui répète sans comprendre ce que l'on dit.

2. *Marie* est un caméléon

- S1. Une personne qui change d'opinion selon ses intérêts ;
- S2. Reptile saurien insectivore ;
- S3. Capable de changer de couleur ;
- S4. A queue préhensile et aux yeux à mouvements indépendants, langue protractile démesurée, gluante.

3. *Paul* est un cochon

- S1. Animal domestique élevé pour sa chair ;
- S2. Une personne sale au comportement désagréable ;
- S3. Mammifère omnivore de la famille des suidés ;
- S4. Paul est de couleur rose.

4. *Paul* est une pince

- S1. Outil à main composé de deux leviers articulés, servant à saisir et à serrer ;
- S2. Pour couper, serrer ou dénuder ;
- S3. Une personne qui est radine, avare, pingre ;
- S4. Une personne forte.

5. Paul est un mouton

- S1. Une personne gentille et généreuse ;
- S2. Animal herbivore ruminant, à toison laineuse et frisée ;
- S3. Mammifère capriné ;
- S4. Personne soumise, obéissante, suivant un mouvement sans réfléchir.

Notes

1. Type de sous-entendu où les mots manquants ne peuvent être rétablis à coup sûr.
2. « *L'approximation est une variété d'élargissement (broadening) dans laquelle un mot avec un sens relativement spécifique est appliqué à un ensemble de cas qui n'entrent pas à proprement parler dans sa dénotation spécifiée linguistiquement* » (Ibid. p. 35) ex : notre séminaire se termine à 19h.
3. Locution adjectivale, expressément, d'une manière qui convienne à l'objet même. (CNRTL).
4. *La métaphore du point de vue pragmatique*, Ayman Alsmadi, In : *Contacts linguistiques, littéraires, culturels : Cent ans d'études du français à l'Université de Ljubljana*. Ljubljana, du 12 au 14 septembre 2019, *Recueil des résumés*, p. 8. Université de Ljubljana, Faculté des Lettres, AUF.
5. L'expérience a été réalisée le 18.02.2020.
6. Nous avons choisi ce type de métaphore simple à concevoir où le comparé et le comparant sont présents dans l'énoncé pour faciliter son interprétation par la catégorie de locuteur choisie. Autrement dit, le lien correspondant à ce qu'il y a de commun entre les deux parties de comparaison peut facilement être inféré par le sujet.
7. Une petite fille de 4 ans.
8. Pour représenter un concept *ad hoc*, on note le mot qui l'exprime en majuscule suivi d'une étoile.
9. « *Comme les catégories ad hoc, les catégories « métaphoriques » postulées par Glucksberg et ses collègues, possèdent la même structure verticale et horizontale que les catégories taxonomiques ordinaires, c'est-à-dire un niveau subordonné, basique et superordonné d'un part, et, de l'autre, des membres plus ou moins typiques* ». (Pudelko, B., Legros, D. 2003 : p. 72).

Synergies Turquie
n° 13 / 2020



Modalités journalistiques,
linguistiques
et traductologiques





ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Le statut grapho-sémantique des interjections dans la presse algérienne d'expression française

Sid Ahmed Khelladi

Université Ahmed Draia-Adrar, Algérie

khelladi@univ-adrar.dz

Boumediene Bettir

Centre universitaire Amine Elokkel Elhadj Moussa Eg Akhmouk, Algérie

bettirboumediene@yahoo.fr

Reçu le 15-05-2020 / Évalué le 03-10-2020 / Accepté le 24-10-2020

Résumé

Dans cet article, nous allons focaliser notre attention sur l'emploi particulier des interjections utilisées par les Algériens et reprises par les journalistes des quatre journaux quotidiens : « *El watan* », « *Expression* », « *Voix de l'Oranie* » et « *Le Quotidien d'Oran* ». Le but majeur de cette contribution est d'étudier, d'un point de vue, sémantique, graphique et discursif la particularité grapho-sémantique de ces interjections. Nous allons dans un premier temps remettre en question le statut de l'interjection d'un point de vue grammatical et discursif. Dans un second temps, nous allons procéder à une analyse détaillée du statut des deux interjections choisies à savoir : « *Allah Ghaleb* » et « *Inchalah* ».

Mots-clés : interjection, statut grapho-sémantique, contexte, discours, presse algérienne

Cezayir basınında yer alan ünlemlerin grafo-semantik durumu

Özet

Bu yazıda, dikkatimizi Cezayirli taraından kullanılan ve dört adet günlük gazetesinin gazetecileri tarafından ele alınan bölümlerin özel kullanımına odaklayacağız: “El watan”, “Expression”, “Voix de l’Oranie” ve “Le Quotidien Oran”. Bu katkının temel amacı, anlambilimsel, grafik ve söylemsel bir bakış açısından, bu ünlemlerin grafik-semantik özelliklerini incelemektir. İlk önce ünlemlerin durumunu dilbilgisel ve söylemsel bir bakış açısıyla sorgulayacağız. İkinci adımda, seçilen iki bölümün durumunun detaylı bir analizini yapacağız: “Allah Ghaleb” ve “Inchalah”.

Anahtar sözcükler: ünlem, grapho-semantik durum, bağlam, konuşma, Cezayir basını

The grapho-semantic status of interjections in the Algerian French-language press

Abstract

In this article, we will focus our attention on the particular use of the interjections used by the Algerians and taken up by the journalists of the four daily newspapers: “El watan”, “Expression”, “Voix de l’Oranie” and “Le Quotidien of Oran “. The main goal of this contribution is to study, from a semantic, graphic and discursive point of view, the grapho-semantic particularity of these interjections. We will first question the status of the interjection from a grammatical and discursive point of view. In a second step, we will carry out a detailed analysis of the status of the two chosen interjections, namely: “Allah Ghaleb” and “Inchalah”.

Keywords: interjection, grapho-semantic status, context, speech, Algerian press

Introduction

Dans tous les systèmes de communication quotidienne, nous remarquons que les interlocuteurs font appel à un discours qui se compose d’un ensemble de mots appartenant à plusieurs classes grammaticales. Dans le parler algérien notamment dans la région de l’Ouest, nous avons constaté que le discours de la plupart des individus est indissociable de l’insertion des interjections très répandues dans la société algérienne ; il s’agit de : « Allah Ghaleb » et « Inchallah ». Ce qui a attiré notre attention est cet emploi massif et spécifique de ces deux interjections par les journalistes pour décrire des réalités locales le plus fidèlement possible en s’inspirant du rituel discursif de la région. Dans cet article, il sera question d’analyser le statut grapho-sémantique de ces interjections, de voir comment sont-elles utilisées dans un corpus de presse ? Et dans quel contexte ? Dans ce qui suit, nous allons focaliser notre attention sur l’analyse du statut grapho-sémantique de chacune d’elles dans notre corpus de presse. Pour cela, nous avons sélectionné quelques extraits tirés des quatre journaux sus- cités.

1. L’interjection : essai de définition

Définir l’interjection d’une manière précise a toujours été considéré comme sujet à controverse chez la plupart des grammairiens compte tenu du statut de celle-ci. Dans ce sens Claude Buridant confirme que l’interjection « a constitué depuis longtemps un sujets d’étude controversé car son statut linguistique a toujours posé des problèmes ». (Buridant, 2006 : 03).

Nous tenterons de proposer quelques définitions lexicographiques suivies d'une explication détaillée relative au statut problématique théorico-grammatical de l'interjection. Le dictionnaire en ligne *lexilogos* définit l'interjection comme un « Mot invariable, autonome, inséré dans le discours pour exprimer, d'une manière vive, une émotion, un sentiment, une sensation, un ordre, un appel, pour décrire un bruit, un cri ».

Quant au *Petit Grevisse, grammaire française* (2005), il la considère comme : « un mot invariable qui marque l'irruption dans le discours d'une sensation ou d'un sentiment personnel exprimé avec vivacité. L'interjection ne joue aucun rôle grammatical. Ordinairement elle est, dans l'écriture, suivie d'un point d'exclamation. » (2005 : 233 cité par Khelladi, 2017 :180).

Si l'on veut examiner le statut réel de l'interjection chez les grammairiens et son rôle dans le discours à partir de ces deux définitions lexicographiques, nous pouvons dire que les deux propositions de définition insistent sur le caractère invariable et branlant de l'interjection et indiquent qu'elle n'a aucun statut grammatical précis. D'ailleurs, la plupart sont unanimes à considérer l'interjection comme un mot ou ensemble de mots susceptible d'être rencontré dans un discours.

1.1. L'interjection : une partie du discours ou une classe grammaticale

En fouinant dans plusieurs travaux réalisés par des grammairiens consacrés à l'interjection et à son rôle dans le discours, nous sommes rendu compte qu'il n'y a pas un consentement entre ceux-ci. En effet, ils se sont scindés et ils n'ont pas pu statuer sur la classe et la nature de l'interjection de façon plus minutieuse comme confirme Buridant : « son appartenance aux parties du discours est toujours l'objet de controverse : partie du discours pour les uns, groupe spécifique pour les autres, ou carrément passée sous silence » (Swiatkowska, 2000 : 52-53 cité par Buridant, 2006 : 4).

D'un point de vue diachronique, nous pouvons dire que l'interjection était toujours considérée chez les Grecs comme un élément secondaire de la classe des adverbes. Elle est donc « une sous-classe à l'intérieur de la catégorie des adverbes ». Ils la rangent « sous l'adverbe [...] il en fait une partie du discours autonome ». (Buridant, 2006 : 03). Les Romains, quant à eux, la considèrent comme une partie autonome « partie du discours ».

Dans le même ordre d'idée Khelladi (2017) parle de sens large et de sens restreint de l'interjection en s'inspirant des travaux de (Buridant) :

L’interjection au sens large doit être rangée parmi les figures d’adresses et ses ornements, elle peut être définie comme un mode d’intervention. Quant au sens restreint, l’interjection est considérée comme une partie du discours, qui peut entrer dans l’interjection au sens large, mais elle a toujours constitué un sujet très controversé car son statut linguistique demeure équivoque (Khelladi, 2017 :179).

Face à cette ambiguïté relative au statut réel de l’interjection et pour mettre fin à ce préambule, nous pouvons rappeler la définition standard de l’interjection qui la considère comme une mise en voix des affects d’un individu à travers une verbalisation spontanée (Diderot cité par Rosier, 1995). Elle relève aussi bien du code oral que celui de l’écrit. Elle « fonctionne de façon codée et conventionnelle » (Rosier, 2000 :22) et son statut demeure problématique et se caractérise par une instabilité théorico-grammaticale. Certains grammairiens la considèrent comme un « paria grammatical » (Buridant, 2006.). Ce que nous venons d’en esquisser pourrait être schématisé comme suit :

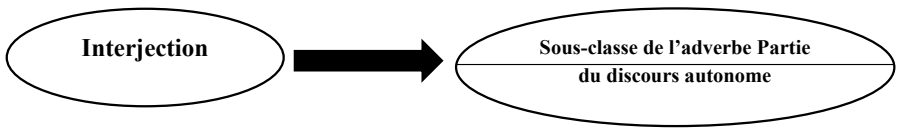


Figure 1 : Statut de l’interjection

1.2. Formes de l’interjection

Selon les linguistiques et les ethnologues, l’interjection revêt plusieurs formes dans différentes langues, selon les us et pratiques discursives car elle « fonctionne de façon codée et conventionnelle » (Rosier, 2000 : 22). Elle est utilisée aussi bien à l’oral qu’à l’écrit. Elle relève de l’acte de verbalisation spontanée et pourrait être utilisée dans le discours ordinaire, journalistique et littéraire, elle paraît « dans des rubriques où la subjectivité est constitutive du sous-genre scriptural des rubriques considérées : rubriques horizons-débats, chroniques artistiques (livres, films, médias divers), écrivains en personne qui s’expriment » (Rosier, 2000 :39). Pour synthétiser les formes de l’interjection, nous pouvons dire qu’elle est considérée comme un élément déictique, généralement exclamative -orale et/ou écrite- et exprime souvent *l’émotion, le phatique et l’interrogation*.

2. Présentation du Corpus

Le corpus auquel nous ferons référence se compose de quelques extraits tirés des articles de la presse algérienne d’expression française. Il s’agit des quatre

quotidiens¹ : « *El watan* », « *Expression* », « *Voix de l'Oranie* » et « *Le Quotidien d'Oran* ». Nous avons sélectionné exceptionnellement les deux interjections les plus répandues dans la région d'Oran².

2.1. L'interjection « Allah ghaleb »

Pour traiter cette interjection sur le plan grapho-sémantique, nous avons fait appel à plusieurs occurrences. Il importe de rappeler que l'interjection « *Allah Ghaleb* » revêt plusieurs acceptions. Sa description sémantique est tributaire de la situation de communication et du contexte dans lequel elle est utilisée.

Si l'on veut examiner l'emploi et la charge sémantique de l'interjection « *Allah ghaleb* » dans le parler algérien d'une manière générale, nous allons nous rendre compte que son usage a dévié de la signification qui lui est assignée. En effet, la traduction exacte de cette interjection en français est « *Dieu est omnipotent* » ou « *Dieu es le plus fort* » ou encore « *Dieu est le tout-puissant* ». Or, dans le discours des Algériens, elle est employée comme toutes les autres interjections au début, au milieu et à la fin de l'énoncé comme un élément régulateur dans la conversation- objectif de l'insertion de l'interjection - comme le souligne Barbéris : « l'interjection n'est pas toujours exclamative mais qu'elle peut avoir un rôle régulateur dans la conversation » (Barbéris, 1995). Elle s'emploie souvent à la fin d'une promesse non tenue ou après un service non exaucé ou encore quand on demande des excuses ; dans ce contexte précis, elle signifie « ce n'est pas de ma faute », « dommage » ou encore « malheureusement ». (Khelladi, 2017).

Avant de procéder à l'analyse de notre corpus, nous rappelons que nous avons consulté plusieurs travaux antérieurs. La plupart des travaux confirment que l'interjection est utilisée dans le discours et sert à exprimer l'émotion et décrit l'état de l'interlocuteur. Ces chercheurs (Mohammad, 2012 ; Qadir, Riloff, 2013), (Matsumoto, 2009 ; Levenson, 2011 ; Cambria et al. 2012) ont proposé une taxonomie de la généricité et de la subjectivité des émotions à travers les interjections :

Les auteurs proposent 18 classes subjectives qui couvrent les différents types d'expressions subjectives (émotion, sentiment, jugement, opinion). Les auteurs répartissent les informations subjectives en trois grandes catégories : une première catégorie nommée Opinion qui inclut les 4 classes suivantes : accord, désaccord, valorisation et dévalorisation, une deuxième catégorie Sentiment qui inclut les 2 classes : satisfaction et insatisfaction et enfin la catégorie Émotion

avec les 12 classes affectives : colère, peur, tristesse, ennui, dérangement, surprise négative, déplaisir, mépris, surprise positive, apaisement, plaisir, amour. (Fraisie, Paroubek, 2015) .

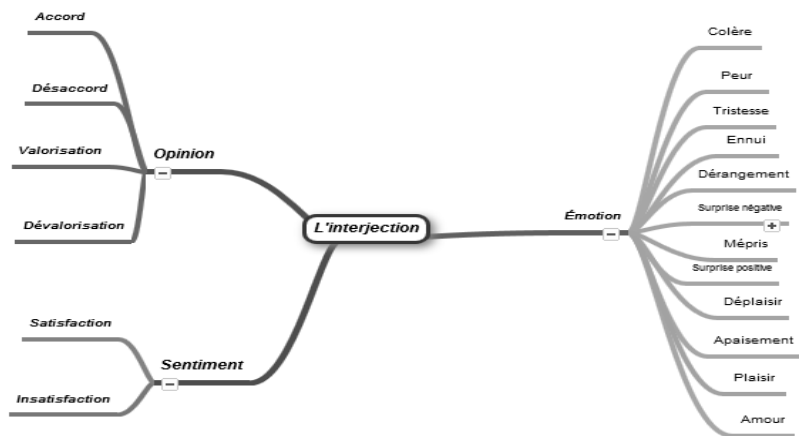


Figure 2 : Taxonomie de la généricité et de la subjectivité des émotions à travers les interjections

Extrait 01

Aussi, cessons de dire Allah Ghaleb! et redonnons un sens aux notions de travail et de production et à ceux d’Etat et de nation. L’expression.

Dans cet extrait, nous remarquons que l’interjection « Allah ghaleb » est utilisée par le journaliste au milieu de la phrase suivie d’un point d’exclamation. Elle est utilisée dans une situation très particulière car « dès qu’on travaille sur l’interjection, on s’aperçoit qu’il s’agit d’un mode de parole qui est très lié aux situations. » (Bres, 1995 : 241). Nous focalisons notre attention sur la charge axiologique des unités linguistiques utilisées dans cette séquence textuelle. Nous allons nous rendre compte de la position de l’auteur par rapport à sa trace énonciative à travers l’interjection « Allah Ghaleb » et les verbes axiologiques. Il s’agit selon la théorie oreccionnienne des *subjectivemes*. Ce sont des « marques linguistiques à valeur subjective de type évaluatif mais aussi affectif, et sur les modalisateurs, par lesquels « le locuteur imprime sa marque à l’énoncé, s’inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la « distance énonciative) » (Orecchioni, 1980 : 32 cité par Medane 2020 : 08). Cette interjection est rangée entre deux verbes axiologiques à savoir « cessons et redonnons » afin de décrire une réalité et d’interpeller l’Autre. La valeur péjorative des deux verbes confirme l’état de l’auteur et sa position par rapport à l’énoncé.

Si nous joignons la taxonomie de généricité et de la subjectivité des émotions citée ci-avant à ce qui précède, nous pouvons dire que l'auteur donne son opinion - désaccord-, se dote d'un sentiment d'insatisfaction et éprouve une émotion de colère. Il lance un appel à chaque Algérien à compter sur soi et à participer à la prospérité du pays chacun sa façon. Dans cet extrait, l'interjection est synonyme de « *c'est plus fort que moi* ».

Extrait 02

Ces cinq maux sont : la perte de la morale collective ; la violence qui devient l'instrument privilégié de règlement de conflits entre les individus, entre les groupes d'individus et même entre les groupes d'individus et l'Etat ; la corruption généralisée ; l'individualisme « Akhti rassi » ; le fatalisme « Allah ghaleb ». Ajouter à cela, l'influence négative des réseaux sociaux. El watan.

L'interjection « *Allah ghaleb* » est proposée ici dans un contexte d'énumération d'un certain nombre de maux selon Ahmed Benbitour -Ex-premier Ministre-. Sur le plan graphique, elle est transcrite entre deux guillemets car « quelques emplois se résument en fait à mettre l'interjection entre guillemets » (Rosier, 2000 : 38). Dans ce cadre, l'Ex-premier Ministre Ahmed Benbitour énumère, ce qu'il qualifie de maux dont souffre la société algérienne et sonne la cloche d'alarme pour sauvegarder l'unité du pays. Il fait appel à des formules de nominalisations prédicatives qui ont des valeurs de *recommandation et d'exhortation*. Il sollicite l'ensemble du lectorat d'éviter l'image de fatalisme exprimée à travers l'interjection « *Allah ghaleb* ». L'auteur se contente d'un sentiment d'insatisfaction.

Extrait 03

Allah ghaleb est dans toutes les bouches, du matin au soir, dans toutes les circonstances, chez les jeunes comme chez les vieux, gouvernants et gouvernés. Voix de l'Oranie.

Extrait 04

Un jeune homme vous accoste dans un Bureau des P.T.T. et vous prie de lui remplir un chèque. Vous acceptez volontiers, et, profitant de l'occasion, vous le conseillez à apprendre à lire, à écrire et même compter un peu pour n'avoir besoin de personne à l'avenir. Il baisse les yeux, un peu confus, et vous répondra : « C'est vrai, vous avez raison, mais Allah ghaleb ! » Voix de l'Oranie.

Dans les deux extraits 03 et 04 tirés du même article publié dans le journal « *Voix de l'Oranie* », l'interjection « *Allah ghaleb* » a chevauché de place. En effet, dans le premier extrait nous remarquons que le journaliste a commencé

sa phrase par l'interjection « *Allah ghaleb* » tandis que dans le second elle a été déplacée vers la fin de l'énoncé et suivie d'un point d'exclamation. Cela explique que d'un point de vue grammatical, l'emplacement de l'interjection dans une phrase est branlant. L'élément commun entre les deux extraits se résume dans le fait que le même journaliste exprime un regret et une déception. Dans l'extrait numéro 03, il réclame l'emploi anarchique et abusif de cette expression dans toute la société et chez la plupart des individus. Le journaliste partage plusieurs genres d'émotions mixtes à travers le contexte dans lequel cette interjection est employée. En effet, il critique à travers cette situation discursive en donnant une opinion - désaccord - par le biais d'un sentiment - insatisfaction - et d'une émotion de colère et de tristesse.

Dans l'extrait numéro 04, le journaliste exprime son regret, sa déception, son désaccord et son opposition par le biais des propos du jeune qui n'a pas pu remplir son chèque à la poste. D'un point de vue discursif, l'insertion de la conjonction « *mais* » par le locuteur confirme l'opposition de l'énonciateur. La concession est considérée comme « une composante de l'argumentation, elle est l'un des marqueurs utilisés afin d'influencer l'interlocuteur et le convaincre » (Medane, 2020 : 09). Le jeune- locuteur- a justifié son incapacité à remplir le chèque à la poste par l'adhésion et l'insertion de la conjonction associée à l'interjection « *Allah ghaleb* » qui signifie dans ce contexte précis « *c'est plus fort que moi* » et véhicule une valeur axiologique. Il est à rappeler que « le locuteur est un metteur en scène qui organise la régie entre des énonciateurs variés » (Ducrot, 1984 : 204-205). L'interjection dans ce contexte - discours indirect - est considérée comme un « *élément de modalité discursif intégré* » (Buridant, 2006 : 05), elle décrit des situations des citoyens ordinaires. À travers l'énoncé, le journaliste donne une opinion de dévalorisation, un sentiment d'insatisfaction et une émotion de colère et de mépris. Le jeune, quant à lui, transmet des émotions de tristesse et de déplaisir.

Extrait 05

L'air gêné, il pénètre à l'intérieur de la première boutique. Un « salam alikoum » assez timide, mais bien audible... et... « Machi mes habitudes... Allah ghaleb... Le Quotidien d'Oran.

Dans l'extrait numéro 05 tiré du journal « *Le Quotidien d'Oran* », le journaliste a inséré l'interjection « *Allah ghaleb* » à la fin d'un extrait rapporté. Elle est employée dans un contexte de la vie sociale et pourrait être interprétée comme « *c'est plus fort que moi* » « *désolé* » ou encore « *navré* ». Si nous procédons à la traduction de l'expression qui précède l'interjection, nous obtiendrons : « *Ce n'est de mes habitudes... Allah Ghaleb* ». Cette expression exprime un rapport de

concession et pourrait être remplacée par une conjonction qui exprime l'opposition et la concession. La valeur axiologique se dégage du contexte et le locuteur éprouve un sentiment d'insatisfaction et une émotion de déplaisir.

2.2. L'interjection « Inchalah »

L'interjection « inchalah » est l'une des formules et expressions les plus utilisées par la communauté algérienne. Nous tenterons d'appréhender les concepts liés à cette formule. Dans ce cadre Miguel Gonçalves rappelle qu'« une formule est un mot ou une expression spécialisée dans l'accomplissement d'un rite social langagier: merci, s'il vous plaît, bonjour, de rien, adieu, à Dieu vat,... etc. ». (Gonçalves, 2011 : 6). Les interlocuteurs en font recours notamment lors de discussions binaires « Goffman affirme qu'il y aurait moins d'interjections lorsqu'on se trouve seul que lorsqu'on est en face de quelqu'un. » (Bres, 1995 : 242). Cette interjection se caractérise par une instabilité graphique et grammaticale permanente. Il est plausible qu'elle soit placée au début, au milieu ou à la fin de l'énoncé, elle jouit de plusieurs formules graphiques. Elle s'emploie, souvent, au début d'une promesse ou comme élément de modalité qui accompagne les faits qui se passent au futur car elle signifie : « *Si Dieu veut* ».

Extrait : 01

Inch'allah, nous élirons un Président qui va nous réconcilier avec tout le monde. Nous ne voulons pas d'hostilité avec aucune personne. El Watan.

Sur le plan graphique, l'interjection « Inchala » a été épelée en deux fragments. Nous remarquons qu'elle se trouve au début de la phrase. Elle a été insérée dans un contexte où le journaliste souhaite la réalisation d'un évènement politique le plus tôt possible à savoir les élections présidentielles. Dans ce contexte, l'interjection « *Inchalah* » est employée d'une manière synonymique d'« *un élément modalisateur de nécessité* » qui s'inscrit dans une approche polyphonique et laisse entendre une seconde voix porteuse d'une valeur méliorative qui désire la tenue des élections présidentielles. L'auteur de cet extrait vit un sentiment de satisfaction et une émotion de plaisir.

Extrait : 02

Pour vous annoncer mon retour en Algérie, dans mon pays, chez-moi pour ; une grosse date de concert au stade du 20 août (à Alger). Et ça sera inch'allah le 22 août (2019), cet été, à Belouizdad, la famille ! El Watan.

En ce qui concerne l'emplacement de la même interjection de cet extrait, nous avons remarqué qu'elle est insérée au milieu de l'extrait qui représente en réalité une interview avec le chanteur Soolking. Ce dernier joint cette interaction à la date de sa fête prévue pour le 22 août 2019. Dans ce contexte l'interjection « *inchalah* » est associée aux us et aux pratiques discursives de la société algérienne comme confirme Rosier : « l'interjection fonctionne de façon codée, conventionnelle, rituelle » (Rosier, 2000 : 22). L'auteur de cet extrait lance une émotion de plaisir et de surprise positive.

Extrait : 03

Sans cela, il n'est rien que le préposé au service public. « Allah ghaleb khouya, celui qui doit signer n'est pas là ! Revenez demain ». Si vous exigez plus de précisions, vous les aurez. « Demain, c'est ghadoua Inchaallah ». Le quotidien d'Oran.

Extrait : 04

L'horloge retardée par le manque d'huile de coude de leurs congénères les grippe de fait et le balancier s'est coincé depuis longtemps. Ceux-là se plaignent pendant que les autres jouissent du secret qu'ils ont appris. Demain se fera aujourd'hui, In Chaallah. Le quotidien d'Oran.

Les deux derniers extraits comportent l'interjection « *inchalah* » reprise avec une graphie particulière -dédoublément de la lettre « a »-. Cette forme graphique proposée par le chroniqueur du journal « *Le Quotidien d'Oran* » n'est pas fortuite. En effet, dans ce genre de situation discursive, le journaliste fait appel à cette stratégie de dédoublement des lettres pour faire entendre, à travers le texte, une voix insistante comme l'admet Barbéris : « *Dans bien des cas, une voix expressive, une voix insistante se fait entendre dans un écrit, sans que cette voix entre pour autant dans un dispositif hétérogène, dans un dédoublement énonciatif.* ». (Barbéris, 2007 : 207). Rosier est de cet avis et confirme qu'« *À l'écrit, elle peut présenter des modulations plus subtiles : on peut surmodaliser l'exclamation par la multiplication des points* » (Rosier, 2000 : 22).

Si nous focalisons notre attention sur le contexte en question, nous allons vite comprendre que le journaliste tente de faire entendre sa déception à travers un sentiment d'insatisfaction et éprouve une motion de colère surtout dans l'extrait 03 qui décrit une situation où le responsable qui devait signer le papier est tout le temps absent. D'un point de vue discursif, nous remarquons que dans l'extrait numéro 04, le journaliste inscrit son discours dans une perspective humoristique. En effet, l'humour et l'usage ironique pourraient être utilisés comme un moyen d'attaque et de critique.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que cet article a tenté d'éclaircir l'emploi particulier des interjections employées par la communauté algérienne et reprises par les journalistes à travers des articles de presse. Les journalistes s'évertuent à décrire les réalités locales telles qu'elles sont en faisant appel au discours rituel qui s'inspirent des us et des coutumes discursives quotidiennes des Algériens. Nous avons essayé d'expliquer, à travers la taxonomie adoptée, le processus de généricité relatif aux différentes émotions exprimées par le biais des interjections. Nous avons voulu démontrer à quel point la valeur axiologique contribue à orienter le discours et à transmettre implicitement des messages. Les différentes occurrences recueillies nous ont permis de cerner les différentes astuces discursives utilisées implicitement par les journalistes lors du traitement de plusieurs sujets d'actualité. La partie analytique de notre article a décrit détail le statut grapho-sémantique des deux interjections choisies et a précisé davantage le contexte de leur utilisation de plusieurs points de vue. Ceci sous-tend qu'il n'est plus possible d'exclure la graphie et le contexte discursif des interjections qui sont responsables de l'orientation et de la construction du sens dans un énoncé.

Bibliographie

- Buridant, C. 2006. « L'interjection : jeux et enjeux ». *Langages*, n° 161, p.3-9.
- Barberis, J-M. 2007. « Voix et oralité dans l'écrit : la représentation graphique de la parole populaire dans des textes chansonniers ». *Cahiers de praxématique*, 49. [En ligne] : <https://doi.org/10.3406/flang.1995.1026> [consulté le 31 mars 2020].
- Cambria E., Livingstone A., Hussain a. 2012. "*The hourglass of emotions*". Cognitive behavioural systems.
- Dictionnaire français en ligne -Lexilogos- https://www.lexilogos.com/francais_dictionnaire.htm [consulté le 12 avril 2020].
- Ducrot, O. 1984. *Le Dire et le dit*. Paris : Éditions de Minuit.
- Ducrot, O, Schaeffer, J-1995. *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*. Éd. du Seuil. *Faits de Langues*, 6 1995, numéro consacré à l'exclamation. Paris : P.U.F.
- Fraïsse, A. P, Paroubek. 2015. « Les interjections pour détecter les émotions ». 22^e conférence sur le Traitement Automatique des Langues Naturelles (TALN 2015). Caen, France.
- Gonçalves, M. 2011. « Sur le statut linguistique de l'interjection », Universidade Católica Portuguesa - Braga: Centro de Estudos Humanísticos in, Praça da Faculdade de Filosofia, 1; 4710-297 Braga.
- Grevisse M.2005. *Le Petit Grevisse-Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1980. *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

Khelladi, S. 2017. *Processus d'intégration de l'emprunt lexical dans la presse algérienne d'expression française. Cas d'étude : la chronique « tranche de vie » du journal « Le Quotidien d'Oran »*. Thèse de doctorat, soutenue le 27/02/2017. Université Oran2. Algérie.

Levenson R. W. 2011. "Basic emotion questions". *Emotion Review*, 3, p.379-386.

Matsumoto D. 2009. "Spontaneous facial expressions of emotion of blind individuals". *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), p.1-10.

Medane, H. 2020. « Discours et contre-discours de mépris dans et à travers le hashtag ». #Non_aux_africains_en_Algérie », *Lidil*, 61, mis en ligne le 02 mai 2020. <http://journals.openedition.org/lidil/7711> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.7711>. [Consulté le 04 mai 2020].

Mohammad, S. M. 2012. "Emotional tweets". In: proceedings of First Joint Conference on Lexical and Computational Semantics, p.246-255.

Qadir, A., Riloff, E. 2013. "Bootstrapped learning of emotion hashtags hashtags4you". In: the 4th Workshop on Computational Approaches to Subjectivity Sentiment and Social Media Analysis, Atlanta.

Rosier, L. 1995. « L'interjection, partie honteuse du discours ». *Rencontres linguistiques en pays rhénan*, 5/6, Choi-Jonin éd, Scolia, 3, p.109-121.

Rosier, L. 1997. « L'interjection comme point nodal de la créativité lexicale : la particule sensible Aïe ». *Le moyen français*, 39-40-41, *Autour de Jacques Monfrin. Néologie et création verbale*, p.451-460.

Rosier, L. 2000. « Interjection, subjectivité, expressivité et discours rapporté à l'écrit ». *Cahiers de praxématique*, n° 34, p.19-49.

Notes

1. Il est à signaler que l'Algérie compte plus de 30 quotidiens francophones.
2. Oran est une ville qui se situe dans la région ouest de l'Algérie. Le choix de ces deux interjections n'est pas fortuit. Il est le résultat d'un long travail d'investigation sur le terrain.



ISSN 1961-9472
ISSN en ligne 2257-8404

Y a-t-il de l'émotion derrière les énoncés ironiques de la presse ? Essai d'analyse linguistique

Tahir Mahammedi

Laboratoire de Linguistique,
Sociolinguistique et Didactique des Langues (LISODIL)
Université d'Alger 2, Algérie
taharlmd@gmail.com

Wafa Bedjaoui

Université d'Alger 2, Algérie
bedjaoui79@gmail.com

Reçu le 11-05-2020 / Évalué le 29-05-2020 / Accepté le 10-07-2020

Résumé

Cet article se donne pour tâche d'étudier la construction de l'émotion dans les énoncés ironiques de la presse en s'appuyant sur une approche linguistique. Dans notre étude, nous visons à examiner le potentiel émotionnel de l'ironie en nous servant du modèle d'analyse théorisé par Micheli (2014). Celui-ci considère que l'émotion peut s'analyser au niveau de l'énoncé à travers les procédés linguistiques. Dans ce sens, en étudiant divers choix langagiers utilisés dans le discours ironique de la presse, nous nous proposons d'analyser le dispositif émotionnel que construit le journaliste locuteur à travers l'usage de l'ironie. Pour cela, nous essayerons de retracer, dans les chroniques ironiques de la presse, la manifestation de deux émotions principales, à savoir la colère et le mépris.

Mots-clés : émotions, colère, mépris, énoncés ironiques, procédés linguistiques

Basında ironik sözcelerin arkasında duygu var mı? Dil analizi denemesi

Özet

Bu makalenin görevi, dilbilimsel bir yaklaşım kullanarak basının ironik ifadelerinde duygu yapısını incelemektir. Çalışmamızda, Micheli (2014) tarafından oluşturulmuş olan analiz modelini kullanarak ironinin duygusal potansiyelini incelemeyi amaçladık. Micheli duyguların dilsel süreçler yoluyla ifade düzeyinde analiz edilebileceğine inanıyor. Bu anlamda, basının ironik söyleminde kullanılan çeşitli dil seçimlerini inceleyerek, gazeteci konuşmacının ironi kullanarak oluşturduğu duygusal aygıtı analiz etmeyi öneriyoruz. Bunun için, basındaki ironik yazılarda, öfke ve hor görme olmak üzere iki ana duygunun tezahürünü izlemeye çalışacağız.

Anahtar sözcükler: duygular, öfke, hor görme, ironik ifadeler, dilsel süreçler

Is there emotion behind the ironic utterances in the press? An attempt at linguistic analysis

Abstract

This article sets itself the task of studying the construction of emotion in ironic utterances in the press using a linguistic approach. In our study, we aim to examine the emotional potential of irony using the analytical model theorized by Micheli (2014). He considers that emotion can be analyzed at the level of the utterance through linguistic processes. In this sense, by studying various language choices used in the ironic discourse of the press, we propose to analyze the emotional device constructed by the journalist speaker through the use of irony. To do so, we will try to trace, in the ironic chronicles of the press, the manifestation of two main emotions, namely anger and contempt.

Keywords : emotions, anger, contempt, ironic utterances, linguistic processes

Introduction

Dans la mise en discours de l'événement produit dans la société, le journaliste locuteur se trouve confronté aux contraintes du « contrat médiatique » qui lui demande de se soumettre à une double finalité : une visée d'information et une visée de captation (Charaudeau, 2011). Si la première est de règle du fait que l'instance médiatique est censée informer son interlocuteur, la deuxième est nécessaire de par son rôle visant à persuader le plus grand nombre de lecteurs, où le locuteur se trouve engagé dans la quête de séduire son interlocuteur en mobilisant ses émotions. Cette étude se propose d'étudier cette mise en scène émotionnelle à travers un corpus particulier : les énoncés ironiques du discours journalistique.

Partant de ce constat, cet article a pour objet de traiter comment se construit l'émotion à travers les énoncés ironiques de la presse. Ce faisant, nous allons d'abord essayer de répondre à la question suivante : par quelles marques linguistiques l'émotion se manifeste-t-elle dans les énoncés ironiques ? Et ensuite nous allons analyser les procédés langagiers auxquels le locuteur ironiste fait appel pour susciter l'émotion de son interlocuteur ?

Notre hypothèse est que les énoncés ironiques dans le cas de la chronique journalistique, à travers le recours à certains procédés linguistiques, pourraient avoir une dimension émotionnelle. Ainsi, par le choix de certains faits langagiers dans ses chroniques ironiques, le journaliste locuteur aurait pour objectif de susciter l'émotion de son interlocuteur vis-à-vis de l'événement commenté.

À travers ce présent travail, nous avons pour objectif de détecter premièrement la manifestation de l'émotion dans le discours ironique de la presse, en effet nous nous y efforcerons d'identifier et de décrire les marques linguistiques qui participent à l'émergence de l'émotion au niveau des énoncés ironiques. Deuxièmement, nous avons pour vocation de vérifier le modèle d'analyse proposée par Micheli (2014), celui-ci fondé sur l'étude linguistique de l'émotion, pour mieux comprendre le fonctionnement émotionnel de l'ironie, et cela afin d'apporter un éclairage sur le rôle émotionnel que l'usage ironique peut produire dans le discours de la presse.

Tout en reconnaissant qu'il se trouve de diverses manières d'approcher et d'analyser les émotions dans les discours, nous faisons remarquer que le choix des énoncés ironiques de la presse pour effectuer cette étude est manifestement pertinent. Il convient à ce propos de souligner que le journaliste locuteur, dans la quête de capter l'attention de son interlocuteur à l'information transmise, fait appel à l'usage de l'ironie pour tenter de créer une situation susceptible d'émerger d'états émotionnels visant à mobiliser l'affect de l'interlocuteur pour retenir son intérêt. Cette émergence émotionnelle, plus ou moins marquée, accompagnant toujours l'acte ironique, fait que les énoncés ironiques de la presse fournissent un outil de travail particulièrement propice, susceptible de rendre compte du rôle de l'ironie dans la construction de l'émotion.

Pour ce faire, le corpus choisi est constitué d'articles relevés dans le quotidien algérien d'expression française *Le Soir d'Algérie*, en l'occurrence nous nous basons essentiellement sur la chronique *Pousse avec eux* de Hakim Laalam, publiée quotidiennement à la dernière page du journal. En effet, les énoncés retenus portent tous sur un seul événement, à savoir le mouvement populaire du 22 février 2019 en Algérie qui met en échec l'ancien gouvernement algérien. Rappelons à cet effet, cet événement a fait beaucoup d'encre pendant des mois dans les médias algériens du fait qu'il a bouleversé la vie sociale et politique en Algérie. De ce fait, la mise en discours de cet événement, notamment dans les chroniques ironiques, est susceptible de solliciter la production de plusieurs émotions que le chroniqueur cherche à réaliser dans son discours pour répondre à une visée de captation et de persuasion.

Cette étude se situe dans le cadre de l'analyse du discours, en ce sens que l'objet est de mettre en rapport les particularités linguistiques des discours avec les pratiques exercées dans un contexte donné (Maingueneau, 2014). Dans cette optique, notre contribution se focalise sur l'analyse du discours médiatique, nous travaillons précisément sur le genre journalistique. Notre approche, qui se veut une analyse linguistique, s'appuyant sur le modèle d'analyse proposé par Micheli (2014), où l'on s'intéresse à la construction de l'émotion au niveau de l'énoncé. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude. Elle consiste, d'une

part, à révéler le potentiel émotionnel de l'ironie à travers la mise en évidence des principaux procédés langagiers mis en œuvre par le locuteur dans les énoncés ironiques, et, d'autre part, s'interroger sur l'apport de l'ironie émotionnelle en tant que procédé stratégique dans la construction du discours d'information de manière générale.

Dans cet article, nous parlerons d'abord brièvement de certaines conceptions théoriques de l'ironie et de l'émotion dans le domaine de l'analyse du discours pour aborder ensuite la démarche méthodologique qui s'appuie dans ce cadre sur la conception proposée par Micheli (2014). Puis, nous passerons à l'analyse linguistique de deux émotions fréquemment utilisées dans les énoncés ironiques, à savoir les émotions de la colère et du mépris.

1. Considérations théoriques

1.1. L'ironie en analyse du discours : essai de définition

Le terme de « ironie » est utilisé depuis l'antiquité grecque et intéresse au premier lieu la philosophie. Traditionnellement, l'ironie est considérée comme trope qui consiste à dire le contraire de ce qu'on veut faire entendre au destinataire. De par sa nature interdisciplinaire, plusieurs approches ont été proposées pour rendre compte de la place et de l'usage de l'ironie, en fait « sa richesse et sa séduction tiennent précisément à sa nature insaisissable, à son ambiguïté et à sa variété infinies des formes qu'elle peut prendre » (Mercier-Leca, 2003 : 37).

De ce point de vue, nous pouvons retenir au moins quatre approches dans la littérature française : celle de la rhétorique qui définit l'ironie comme trope, une approche revisitée et enrichie par Kerbrat-Orecchioni, celle de Sperber et Wilson qui considèrent l'ironie comme mention, celle de Ducrot qui met en évidence la conception polyphonique de l'ironie et celle de Berrendonner qui propose d'analyser l'ironie comme une énonciation paradoxale (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 330-331).

Dans son analyse, Kerbrat-Orecchioni, tout en considérant l'ironie comme cas d'antiphrase, met l'accent sur la dimension sémantico-pragmatique de l'ironie dans la mesure où deux composantes peuvent se distinguer dans l'énoncé ironique : une composante sémantique qui se traduit par un décalage entre la signification littérale de l'énoncé et une autre signification à visée dévalorisante en sorte d'inversion sémantique ; et une composante pragmatique visant à disqualifier, d'une manière ou d'une autre, une cible concrète ou abstraite (2002 : 218).

Par ailleurs, Sperber et Wilson ont pour ambition dans leur approche d'analyser toute forme d'ironie : « on peut concevoir plutôt que toutes les ironies sont interprétées comme des mentions ayant un caractère d'écho » (1978 : 399-412). C'est pourquoi, l'énoncé ironique ne serait pas considéré dans cette théorie comme une forme d'antiphrase, mais comme écho du propos du locuteur qui veut laisser entendre que la citation, à laquelle il distancie dans son énoncé ironique, est à l'encontre de la sienne.

De son côté, Ducrot (1984), dans le cadre la théorie de la polyphonie linguistique, remet en cause l'unicité du sujet parlant et la présence d'une seule voix dans les énoncés en insistant en effet sur la présence de plusieurs voix dans le même énoncé « car c'est l'objet propre d'une conception polyphonique du sens que de montrer comment l'énoncé signale, dans son énonciation, la superposition de plusieurs voix » (1984 : 183). Dans cette perspective, l'ironie est perçue comme phénomène polyphonique à travers la distinction entre deux instances, à savoir le locuteur et l'énonciateur.

Berrendonner (1981), quant à lui, s'intéresse à la dimension argumentative de l'ironie en mettant en relief que l'énoncé ironique est avant tout une forme de contradiction argumentative. Il est à noter que Berrendonner (2002) a revisité cette théorie en précisant que l'ironie est fondée sur un double jeu énonciatif permettant, à partir d'une seule énonciation, de provoquer des inférences divergentes.

À travers ce bref parcours dans la littérature française consacrée à l'étude de l'ironie, il nous apparaît en toute clarté que l'ironie ne cesse de susciter l'intérêt des chercheurs qui se trouvent toujours en quête de découvrir les aspects encore non révélés de ce concept.

Nous soulignons à cet effet que la diversité d'approches que nous venons de mentionner témoigne de deux constats : d'abord la complexité de l'acte ironique de par son caractère multiforme¹ du fait qu'il est susceptible d'être imprégné dans tout type d'analyse. Ensuite la richesse de l'ironie en tant que procédé langagier qui n'a pas encore été traité dans toutes ses facettes, ce qui lui permet d'être un terrain fructueux pour l'analyse du discours. C'est en ce sens que notre étude se propose de mettre la lumière sur une facette peu étudiée, à savoir l'usage émotionnel de l'ironie.

1.2. L'émotion en analyse du discours : quelle (s) approche (s) ?

Avant d'aborder la question de l'émotion² en analyse du discours, il est nécessaire de souligner d'emblée que la notion d'« émotion » est un concept complexe

qui prend son essor d'abord dans le domaine de la psychologie, où l'émotion a été conçue comme syndrome c'est-à-dire comme synthèse temporaire englobant d'états de divers ordres, il s'agit en fait d'états de connaissance, neuro-physiologique, mimo-posturo-gestuel et cognitif (Plantin, 2016).

De leur part, les sciences du langage s'intéressent, dans un sens plus large, à l'expression des émotions dans les énoncés et les discours, et à leur manifestation dans les interactions. Plus précisément en analyse du discours, l'enjeu de l'étude de l'émotion était bien précis dans la mesure où « il ne s'agit pas de typifier une émotion, mais de construire ou détruire par le discours une poussée émotionnelle, dans un groupe particulier » (Plantin, 2016 : 227), autrement dit « il ne s'agit pas de dire ce que *sont*³ la colère ou le calme, mais de voir comment *on construit un discours susceptible* de mettre en colère ou de calmer » (Ibid.). C'est dans ce cadre que les analystes du discours s'attachent à décrire comment l'émotion pourrait-elle se construire au niveau du discours et non pas de dire ce qu'est-elle, ce qui met en relief que l'objet de recherche se trouve, en toute transparence, au niveau du mécanisme linguistique de l'émotion et non pas au niveau de son entité psychologique.

Cela faisant, l'intérêt pour les émotions est mené dans différents cadres théoriques dans la mesure où les émotions sont susceptibles d'intervenir à plusieurs niveaux et sous diverses formes (Plantin, 2011 ; Plantin et al, 2000). Fontanille nous dit que les manifestations émotives peuvent se traduire par de « fractures discursives » dans la mesure où « d'un segment discursif à l'autre, le sujet ne reconnaît plus lui-même, le contrôle de son parcours et de ses programmes lui échappe » (Fontanille, 1993, 13). Dans cette vision, les « fractures discursives » se trouvent au niveau des termes émotionnels.

Pour sa part, Plantin (1998), dans sa conception sur ce qu'il appelle les « émotions dites », fait la distinction entre deux types de termes pouvant signaler l'émotion : une première classe désignant directement l'émotion et qui englobe des substantifs, des verbes et des adjectifs de l'affectivité ; une deuxième classe référant indirectement à l'émotion et qui est fondée sur divers indices linguistiques.

Quant à Micheli, il propose un modèle d'analyse détaillé pour aborder la question de la construction de l'émotion dans le discours où « l'enjeu est de travailler à l'élaboration d'un modèle d'analyse du langage émotionnel qui soit à la fois économique, théoriquement explicite et descriptivement rentable » (Micheli, 2014, 17). En fait, l'idée défendue est que l'analyse de l'émotion se fonde principalement sur le marquage linguistique au niveau de l'énoncé. Dans cette perspective, tout en se basant sur les moyens verbaux utilisés par le locuteur, Micheli (2014) redéfinit la

mise en discours de l'émotion en proposant trois catégories principales : l'émotion *dite*, l'émotion *montrée* et l'émotion *étayée*.

Partant de ce paradigme, nous proposons, dans ce présent travail, d'examiner le fonctionnement de l'émotion dans un corpus particulier, il s'agit d'énoncés ironiques de la presse. En fait, nous voudrions voir les stratégies linguistiques dont le locuteur ironiste se sert pour mobiliser l'affect de son interlocuteur. De là, nous aurons pour ambition de mettre en exergue la dimension émotionnelle que l'acte ironique peut suggérer.

2. Démarche méthodologique

Comme nous venons de mentionner ci-dessus, notre démarche s'appuie sur le modèle d'analyse proposé par Micheli (2014), où l'intérêt se porte particulièrement sur la mise en scène de l'émotion au niveau de l'énoncé à travers l'analyse des choix langagiers mis en œuvre par le locuteur.

En l'occurrence, il est important de souligner que l'enjeu de l'analyse de Micheli est de faire appréhender la valeur affective de certains procédés langagiers déjà étudiés par les chercheurs, comme le confirme Micheli : « l'originalité ne réside [...] pas forcément dans le choix même de ces faits langagiers, mais bien dans la tentative de préciser les conditions formelles de leur interprétation affective » (2014 : 69). Dans cette optique, Micheli propose de catégoriser d'abord les émotions selon trois modes principaux : l'émotion *dite*, l'émotion *montrée* et l'émotion *étayée*, puis il définit chaque mode à partir de certains critères qui lui sont propres.

Dans l'émotion *dite*, comme son nom l'indique, l'émotion est désignée précisément au moyen du lexique où l'énoncé intègre une expression qui comporte un mot du lexique indiquant l'émotion en question. Prenons l'exemple suivant :

(1) *Nous sommes épuisés et surtout en colère face à cette gouvernance.* (Le Soir d'Algérie, 31 octobre 2019).

Ici, on voit en toute clarté que le locuteur mentionne l'émotion exprimée, l'être qui l'éprouve et la cause de cette émotion. De ce fait, par « *colère* », le locuteur indique le type du sentiment ressenti à travers son nom, la première personne du pluriel « *nous* » renvoie aux manifestants algériens dont le locuteur fait partie, et l'entité causative est désignée par « *cette gouvernance* » qui réfère, selon le contexte, à l'ancien régime politique en Algérie.

Quant à l'émotion *montrée* que nous allons analyser en détail dans ce présent travail, elle n'est pas nommée lexicalement, mais elle se trouve inférée à partir d'un ensemble de caractéristiques de l'énoncé où celles-ci sont interprétées comme

des indices linguistiques visant à signaler une telle émotion. Considérons l'exemple suivant où le locuteur cherche à *montrer* l'émotion par le recours aux procédés langagiers :

(2) Le Conseil des ministres a adopté les projets de loi sur les hydrocarbures et celui portant loi de finances 2020. Le Parlement, dans son F2 de luxe, Chambre basse et Chambre haute avec vue sur mer, va lui aussi adopter. Ah! L'adoption en Dézédie! J'en ai l'œil tout humide d'attendrissement. Elle traduit cette formidable générosité qui nous caractérise. Nous adoptons facilement. Nous adoptons à la demande. Nous adoptons sans demande. Nous adoptons sur coup de fil. Nous adoptons sur clin d'œil. Nous adoptons à bras levés. Nous adoptons à langue raccourcie et à bras rallongés. Nous adoptons assis. Nous adoptons debout. Finalement, nous avons tant et tant adopté depuis plus d'un demi-siècle de générosité que je n'arrive pas à comprendre que nous n'ayons pas encore adopté la démocratie. (Le Soir d'Algérie, 15 octobre 2019).

Sans entrer dans le détail des marqueurs de l'émotion *montrée* qui seront explicités plus tard, le locuteur vise, dans cet énoncé, à tourner en dérision la mesure adoptée par l'ancien gouvernement algérien. En vue de déprécier sa cible, le locuteur cherche à mettre en scène une émotion apparentée au mépris, et cela à travers l'usage de certains indices linguistiques. En ce sens, l'interjection « Ah! » et l'expression averbale « *l'adoption en Dézédie!* » accompagnées de l'exclamation servent à révéler le ton moqueur du locuteur et affichent, en l'occurrence, une attitude méprisante à l'égard des projets adoptés. Ainsi, la répétition du syntagme « *nous adoptons* », qui acquiert ici une certaine rythmicité pour reprendre le terme de Micheli (2014 : 100), sert à accentuer le sentiment de mépris que le locuteur voulait montrer à travers l'ensemble de l'article.

En ce qui concerne l'émotion *étayée*, l'inférence est plus complexe et se situe cette fois-ci au niveau de la représentation, dans le discours, d'un type de situation qui lui conventionnellement associé sur le plan socio-culturel et qui est donc supposé servir de fondement. Autrement dit, le discours qui « étaye » une émotion nous propose la représentation d'une situation qui, selon les normes socio-culturelles, sert à légitimer l'émotion ressentie : « S'il y a une situation telle que le discours la schématise, alors qu'il y a lieu de ressentir telle émotion » (Micheli, 2014 : 105).

Dans ce cadre, Micheli (2014) énumère un certain nombre de critères qui sont, pour lui, liés à l'étayage de l'émotion. Nous citons, à titre d'exemple, le critère de *personnes impliquées* dans le discours où on se demande « quelles sont les personnes représentées par le discours et quels rôles leur sont associés » (Micheli, 2014 : 115). Ici, il faut prendre en considération toutes les expressions référentielles

par lesquelles ces personnes sont identifiées dans le discours. Quant à la notion de « rôle », il s'agit du rôle sémantique de la personne, c'est-à-dire nous verrons si l'on peut inférer à la personne mentionnée un rôle d'agent, celui qui est responsable d'une situation schématisée dans le discours ; ou un rôle de patient qui désigne celui qui a subi ou qui l'objet de conséquences de cette situation. En voici un extrait qui nous illustre ce critère :

(3) La rue parle de demain, des enfants qui n'auront plus rien à bouffer, et de l'américain, bientôt première langue nationale et officielle dans le Grand Sud du pays. Le régime murmure pignon de Delco, carte grise allemande et dépôt en banque de la facture pro-forma d'une Opel ou d'une BMW de 2016. La rue hurle qu'elle veut une 2e République. Et le Palais promet qu'il va doubler les importations de pastilles Valda afin de calmer les gorges irritées par ces hurlements. (Le Soir d'Algérie, 14 octobre 2019).

En fait, au moment où les manifestations populaires se sont intensifiées dans le pays, l'ancien gouvernement algérien n'avait pris aucune réaction politique vis-à-vis de la mobilisation populaire. Dans (3), le journaliste, en exploitant le critère de *personnes impliquées*, met en scène une situation susceptible de provoquer une émotion apparentée à la colère. À cet égard, nous pouvons relever deux entités désignées par métonymie : d'une part, il y a les manifestants algériens, désignés par le substantif de lieu « *la rue* ». D'autre part, il y a l'ancien gouvernement algérien désigné par les deux termes métonymiques « *le régime* » et « *le Palais* ». Par rapport au rôle sémantique que l'on peut imputer à ces personnes, il nous apparaît que les manifestants sont présentés dans un rôle de patient du fait qu'ils ont subi les effets négatifs de l'attitude désintéressée, par contre l'ancien gouvernement peut avoir un rôle d'agent dans la mesure où il se présente comme responsable de cette situation d'injustice exercée contre les manifestants en négligeant leur revendication. En effet, les termes « *hurler* » et « *gorges irritées* » dénotent l'émotion de la colère suscitée chez les citoyens algériens. Ainsi, l'expression « *des enfants qui n'auront plus rien à bouffer* » permet, selon le contexte, d'accentuer l'émotion ressentie.

Dans l'exemple (3), le locuteur schématise une situation d'injustice à laquelle on ressent un certain sentiment de colère ; celle-ci se présente comme incompatible avec une norme socio-culturelle dans la mesure où un tel gouvernement censé répondre aux aspirations de son peuple et non pas tenir des discours visant à accentuer la crise du pays.

3. Méthode d'analyse

Dans ce présent travail, notre démarche consiste en analyse qualitative de deux émotions principales, à savoir la colère et le mépris, dans un discours ironique relevé de la presse. Pour cela, il est important de préciser que nous limitons notre étude à l'émotion *montrée* qui se manifeste au niveau de l'énoncé par une multitude de stratégies linguistiques, rappelons à ce propos que Micheli (2014 : 71-103) fait distinguer entre trois catégories de marqueurs caractérisant ce mode d'émotion :

Les marqueurs lexicaux : ces marqueurs englobent deux phénomènes, d'abord le sens affectif non dénotatif du lexique, notons ici que certaines unités lexicales peuvent véhiculer, dans certaines situations de leur usage, un sens affectif au-delà de leur sens dénotatif lié aux émotions ; ensuite les interjections qui sont liées typiquement à la manifestation de l'émotion.

Les marqueurs syntaxiques : on s'intéresse dans ce cas à l'organisation syntaxique de l'énoncé, où certaines structures décalées par rapport au modèle de la phrase canonique sont susceptibles de mobiliser l'émotion. Micheli propose en effet une classification détaillée de ce qu'il appelle les phénomènes de réduction syntaxique (les énoncés elliptiques et les énoncés averbaux) et les phénomènes de réordonnancement syntaxique (les énoncés disloqués à droite et les énoncés clivés).

Les marqueurs transphrastiques et textuels : ici, on dépasse les limites de l'organisation syntaxique interne de l'énoncé pour s'intéresser, de manière plus large, à l'agencement des énoncés au niveau du texte. À cet égard, Micheli (2014 : 100) parle de « la période » qui désigne, selon sa conception, des cas d'organisations transphrastiques fondées sur la « rythmicité » et caractérisées par des « parallélismes »⁴.

En nous référant à ce cadrage théorique, nous avons pour vocation de vérifier le modèle d'analyse proposée par Micheli (2014), celui-ci fondé sur l'étude linguistique de l'émotion, pour mieux comprendre le fonctionnement émotionnel de l'ironie, et cela afin d'apporter un éclairage sur le rôle émotionnel que l'usage ironique peut produire dans le discours de la presse.

Cela faisant, notre protocole d'analyse se fonde sur deux étapes complémentaires : nous commencerons par relever les indices de l'ironie dans chaque extrait pour expliciter la lecture ironique que le locuteur cherche à opérer. Puis, nous tenterons de détecter la manifestation de l'émotion, en effet nous nous y efforcerons d'identifier et de décrire les marques linguistiques qui participent à l'émergence de l'émotion au niveau de ces énoncés ironiques.

4. Analyse linguistique de l'émotion

4.1. La sémiotisation⁵ de la colère

La colère, dont le nombre d'extraits relevés dans notre corpus est relativement considérable, représente une émotion de base, liée essentiellement à une situation de brime, d'outrage ou d'injustice (Plantin : 2016).

À travers les énoncés retenus ci-dessous, nous tenterons d'illustrer la diversité des marqueurs linguistiques qui servent à la mise en scène de cette émotion dans le discours ironique. Les trois premiers exemples portent sur le même événement, à savoir l'arrestation des manifestants algériens dont certains leaders politiques à l'image de l'ancien général Hocine Benhadid et Louisa Hanoune, l'ex-secrétaire générale du Parti des Travailleurs :

(4) Le général Benhadid, bandit de grands chemins, formé par la main de l'étranger, celle des plus prestigieuses académies militaires de la planète. Ah! La belle bande que vous constituez, là! À laquelle il faut ajouter ma Tata Louisa à qui on semble vouloir reprocher d'avoir appelé à en finir avec l'Autre. M'enfin! N'est-ce pas là le rôle d'un leader de parti d'opposition que de vouloir en finir avec le pouvoir en place? Et Fodil Boumala! Et Samira Messouci! Et Samir Belarbi! Et Karim Tabbou! (Le Soir d'Algérie, 09 octobre 2019).

L'ironie est réalisée dans l'ensemble de l'énoncé. D'une part, à travers le décalage cotextuel entre la première partie de l'énoncé, où le locuteur tient à criminaliser les détenus politiques «*bandit de grands chemins, formé par la main de l'étranger*», et la fin de l'énoncé avec la question rhétorique «*n'est-ce pas là le rôle d'un leader de parti d'opposition?*» qui remet en cause cette dite arrestation; et d'autre part avec l'hyperbole «*plus prestigieuses académies militaires de la planète*» qui marque le ton railleur du locuteur. Notons d'ailleurs, le recours au registre familier «*m'enfin*» et le langage algérien «*tata*» démontre le caractère désintéressé de l'énoncé. En fait, tous ces indices servent en combinaison à signaler l'ironie.

Quant à l'émotion, le locuteur exploite plusieurs marqueurs linguistiques pour schématiser une situation susceptible de provoquer de la colère vis-à-vis de ce cas d'injustice qu'il vient de décrire. Observons d'abord, l'emploi récurrent de l'exclamation, utilisée à sept reprises dans cet énoncé, il faut rappeler ici l'idée réputée dans les grammaires selon laquelle l'exclamation marque toujours une valeur affective du fait qu'elle renvoie à «un type de phrases [...] qui exprime une émotion vive ou un jugement affectif» (Dubois et al, 2002 : 190).

Ensuite, on remarque l'usage des énoncés elliptiques qui sont aussi fréquemment utilisés, on en compte quatre reprises dans « *Et Fodil Boumala! Et Samira Messouci! Et Samir Belarbi! Et Karim Tabbou!* ». Il est à noter en ce sens que l'ellipse, considéré généralement comme un énoncé dont la structure syntaxique permettant l'effacement de certains éléments avec la possibilité de restituer l'élément effacé, acquiert une fonction expressive qui tient au fait que « plus ou moins un énoncé est réduit sur le plan syntaxique, plus ou moins, il est apte à sémiotiser une émotion » (Micheli, 2014 : 87). De ce fait, dans le fragment elliptique « *Et Fodil Boumala!* », l'élément effacé pourrait être reconstruit, selon le cotexte, par un élément comme [et l'arrestation de Fodil Boumala!]. Ce faisant, l'interlocuteur auquel s'adresse le journaliste est amené à restituer le mot effacé [arrestation], ce qui contribue implicitement à mobiliser son affect et lui rend émotionné et donc mis en colère devant l'événement construit.

Notons dans un dernier point, l'énumération accompagnée par l'exclamation tout en précisant les noms des activistes arrêtés (Fodil Boumala, Samira Messouci, Samir Belarbi et Karim Tabbou), considérés comme des représentants du mouvement populaire, implique un effet d'insistance sur le caractère illégitime de l'arrestation et par conséquent accentue l'émotion de la colère ressentie par l'interlocuteur.

Les deux exemples suivants nous permettent de constater comment la construction de l'émotion se fonde également sur les marqueurs lexicaux, plus précisément sur le lexique affectif dont l'usage lui-même suscite la manifestation de l'émotion :

(5) *Et... Non! Assurément, il n'y a pas de détenus politiques en Dézédie. Il n'y a que des « bandiya », des durs, de gros durs tatoués, des chefs de gangs mafieux, des coupeurs de routes et des monte-en-l'air à la petite semaine. (Le Soir d'Algérie, 09 octobre 2019).*

Le locuteur poursuit son ironie sur les mesures prises par l'ancien gouvernement algérien contre la revendication populaire, il faut rappeler que la Justice algérienne à l'époque avait déclaré qu'il n'y a pas de détenus politiques en Algérie, ce qui a alimenté la colère populaire et a accentué les manifestations dans tout le pays.

Le locuteur commence son énoncé par le segment « *et... Non!* », pour se dissocier d'emblée de son discours, où les points de suspension, exprimant l'hésitation, au même titre que l'exclamation servent à signaler la mise à distance du locuteur à l'égard de son point de vue suivant « *il n'y a pas de détenus politiques en Dézédie* ». D'ailleurs, étant donné que l'énoncé négatif « *il n'y a pas de détenus politiques* » suffit lui-même pour exprimer le faux accord du locuteur, ajouter les adverbes d'infirmité « *non* » et d'intensité « *assurément* » acquiert ici un emploi hyperbolique rendant l'ironie plus saillante.

Dans le fragment suivant «*Il n'y a que des "bandiya"*», où le locuteur tient à commenter son faux accord précédent, l'usage des guillemets dans «*bandiya*» manifeste la mise à distance du locuteur envers le terme utilisé, et de ce fait, en même temps, sert à orienter l'interlocuteur vers l'emploi attribué ironiquement à ce terme et qu'il faut repérer pour saisir l'intention du locuteur.

Il est important de préciser que le mot «*bandiya*» est significateur parce qu'il acquiert un usage particulier dans le parler algérien, en l'occurrence il renvoie au pluriel de «*bandit*», emprunté au français familier du mot «*bandit*» en gardant relativement le même sens. Avec l'utilisation de ce terme, caractérisé par son sémantisme du fait qu'il véhicule une valeur hautement péjorative, le journaliste cherche à susciter l'émotion chez le lecteur à l'égard de cette qualification dévalorisante imputée implicitement à la Justice algérienne.

Il est évident que qualifier les manifestants arrêtés, en particulier les représentants du mouvement, par «*bandit*» c'est injuste, voire aberrant, ce qui contribue principalement à ressentir une émotion apparentée à la colère. En effet, le mot «*bandit*», lui-même révélateur d'une telle émotion, est détaillé par une série d'adjectifs fortement dévalorisants dans l'énumération «*des durs, de gros durs tatoués, des chefs de gangs mafieux, des coupeurs de routes et des monte-en-l'air*», qui apparaît comme gradation ascendante, ce qui augmente davantage le potentiel émotionnel de l'énoncé et rend la colère plus saillante.

(6) Dormez tranquilles, mes sœurs et frères. L'aigrefin, le brigand, le gangster Lakhdar Bouragaâ est derrière les barreaux! Savourez cette quiétude en fumant du thé pour rester éveillés à votre cauchemar qui continue. (Le Soir d'Algérie, 09 octobre 2019).

De la même manière, pour mettre en relief la colère schématisée, le journaliste évoque cette fois-ci l'incarcération de l'ancien combattant Lakhdar Bouragaâ, un des symboles de la révolution algérienne, en lui considérant ironiquement comme criminel à travers la mise en œuvre d'une énumération hyperbolique «*l'aigrefin, le brigand, le gangster Lakhdar Bouragaâ est derrière les barreaux!*». Dans ce sens, les unités lexicales énumérées «*l'aigrefin, le brigand, le gangster*», dénotant une axiologie fortement dévalorisante et attribuées via l'acte ironique à la Justice algérienne et contre lesquelles le locuteur se dissocie, rendent l'énoncé surprendre et la colère en quelque sorte légitime. C'est justement ces multiples accusations, imprégnées dans le lexique minutieusement choisi par le locuteur, qui servent à intensifier le sentiment de la colère que le locuteur cherche à montrer dans son discours.

Dans un dernier point, il convient de souligner que l'interlocuteur, se mettant déjà en colère vis-à-vis de l'acte de l'arrestation en tant que telle, se trouve, de surcroît, étonné par une telle désignation pouvant se faire envers quelqu'un comme Lakhdar Bouragaâ, homme révolutionnaire reconnu par son parcours historique dans tout le pays. De là, la charge émotionnelle est doublée et le sentiment de la colère devient plus intensif.

L'exemple suivant aborde le sujet du projet de loi sur les hydrocarbures adoptés par l'ancien gouvernement, en l'occurrence au moment où les manifestations se sont multipliées de plus en plus chaque vendredi pour revendiquer l'annulation de ce projet, l'ex-ministre du Commerce vient de tenir une déclaration ayant pour objet d'évaluer le secteur de l'industrie, en particulier l'importation de véhicules usés. Selon les médias algériens, cette intervention ministérielle était considérée comme déplacée et hors contexte voire provocatrice, du fait que le peuple a manifesté particulièrement contre le dit projet.

Dans cet extrait où la tonalité est ouvertement ironique, le journaliste exploite surtout les énoncés averbaux pour montrer l'émotion de la colère :

(7) Autant d'écart, c'est stupéfiant! La rue éructe de ses gorges déployées le projet de loi sur les hydrocarbures, et le « régime cholestérolé » lui répond par la voix de son ministre du Commerce « évaluation de l'opération importation de véhicules de moins de 3 ans »! Les mecs, là-haut, doivent être complètement à... l'Ouest! Remarquez, en ce moment, soit ils sont à l'Ouest lorsqu'ils occupent encore un poste. Soit à l'Est, lorsque l'étau est sur le point de se refermer sur eux et sur leurs souvenirs cachés. Le grand écart! Et au milieu, rien! (Le Soir d'Algérie, 14 octobre 2019).

Devant cet événement d'adoption dudit projet, susceptible d'augmenter la tension populaire et mettre le pays en danger, le locuteur vise à schématiser une situation provoquant la colère. Pour ce faire, le locuteur commence, d'emblée, par une réaction affective « *Autant d'écart, c'est stupéfiant!* »; en effet cette affectivité est mise en œuvre, d'une part à travers l'adjectif affectif « *stupéfiant!* » renforcé par le point d'exclamation, et d'autre part avec l'emploi de l'énoncé averbal « autant d'écart ».

Rappelons en ce sens que la valeur affective de la structure averbale tient au fait que « l'énoncé averbal opère pour ainsi dire un « court-circuit » et c'est ce qu'il le rend apte à indiquer que son énonciation a été causée par une émotion » (Micheli, 2014 : 92). À ce titre, la forme de l'énoncé, exprimée ainsi, semble s'être imposée au locuteur avec une force dictée par la situation décrite, autrement dit le besoin d'énoncer quelque chose à propos du sujet abordé est tellement urgent que le

locuteur se trouve amené à passer le plus tôt possible au centre de son message qu'il veut transmettre.

De ce fait, dans notre extrait, étant donné que la situation exposée est tellement urgente que le locuteur, censé être émotionnellement provoqué, est contraint d'arriver directement au contenu de son discours, où le discours lui-même doit se focaliser essentiellement sur ce qui est dit à propos du sujet. Ce faisant, l'énoncé averbal précédent pourrait être reformulé dans sa forme verbale par un énoncé comme [Il y a autant d'écart entre l'ancien gouvernement algérien et les manifestants].

Pour émerger d'autant plus l'émotion de la colère, le locuteur voulait solliciter l'attention de l'interlocuteur sur cet écart entre la réaction bizarre, voire inattendue de l'ancien régime algérien, explicité par ladite déclaration de l'ex-ministre et les aspirations du peuple voulant tout changer. Cette idée de contraste s'apparente clairement à travers les expressions imagées, d'abord dans « *la rue éructe de ses gorges déployées le projet de loi sur les hydrocarbures* » qui traduit le refus total dudit projet et met en évidence à quel point le peuple se met en colère contre la mesure en question ; ensuite dans « *régime "cholestérolé"* » qui acquiert ici un sens métaphorique, l'utilisation des guillemets signale d'ailleurs l'emploi inapproprié du terme dans ce contexte. Dans cet exemple, le mot « *cholestérolé* », faisant partie du domaine médical, subit une expansion sémantique pour s'appliquer au domaine politique. En fait, le sens voulu par le locuteur est emprunté au parler algérien, où on dit approximativement dans le contexte algérien « il a une tête de suif » pour désigner en quelque sorte une personne entêtée ou quelqu'un qui ne veut pas entendre. C'est ainsi que le terme « *cholestérolé* » pourrait être interprété. Autrement dit, étant donné que l'ancien gouvernement est à ce point obstiné, l'annulation du projet adopté que le peuple revendique ne sera pas prise, il en découle que l'écart est énorme et la colère ressentie devient plus violente.

À la fin de l'énoncé, le locuteur, en reprenant la présente idée de l'écart, utilise deux occurrences averbales « *le grand écart ! Et au milieu, rien !* », pour insister encore une fois sur la crise évoquée à cause du projet adopté. Le recours à ces formes averbales contribue à la dramatisation du discours du locuteur et vise à ressortir de nouveau l'émotion de la colère suscitée dès le début de l'énoncé.

4.2. La sémiotisation du mépris

Le mépris est considéré, de règle générale, comme sorte de jugement dépréciatif que l'on ressent à l'égard d'une personne ou de ses actes, c'est ce qui s'oppose en quelque sorte au sentiment de l'admiration, la considération, ou l'estime. Cette conception est partagée par les dictionnaires contemporains de français, il

convient de rappeler en ce sens que *le Larousse* mis en ligne voit dans le mépris un «sentiment par lequel on juge quelqu'un ou sa conduite moralement condamnables, indignes d'estime, d'attention», en même temps *le Petit Robert électronique* va de pair avec cette définition en soulignant qu'il s'agit d'un «sentiment par lequel on considère quelqu'un comme indigne d'estime, comme moralement condamnable».

Dans notre perspective, nous allons essayer d'aborder le mépris par le biais de sa manifestation linguistique dans le discours ironique. Pour ce faire, deux énoncés retenus dont la sollicitation émotionnelle semble avoir trait à cette émotion.

À la différence de l'exemple précédent en (5), où le locuteur s'appuie essentiellement sur le lexique purement affectif pour provoquer les émotions ressenties, l'exemple suivant nous illustre comment le lexique non dénotatif de l'émotion pourrait avoir dans certaines conditions un sens affectif dans le discours, un sens susceptible de mobiliser le ressenti de l'interlocuteur.

Dans un ton moqueur, le journaliste cherche à construire une émotion apparentée au mépris face à l'analyse médiatique de certains experts algériens à propos du mouvement populaire. Rappelons à cet effet, dans le temps où la revendication citoyenne s'intensifie dans presque toutes les régions du pays, certains analystes invités sur les plateaux de télévision parlent d'abaissement des manifestations en vue d'affaiblir le mouvement populaire :

(8) *Un petit coucou ce matin aux «dakatiras», aux docteurs ès analyses polyvalentes qui encombrant les plateaux des TV-cachir. Eh oui! Comment omettre ce clin d'œil quelques heures seulement après le onzième vendredi et leur énième «disséquage» de la révolution du sourire. Ça a été une performance. De mon point de vue, bien sûr! Oui! Une vraie performance. (Le Soir d'Algérie, 05 mai 2019).*

En (8), c'est l'unité lexicale «dakatiras» qui attire notre attention dans la mesure où son usage particulier lui fait attribuer, ici, un sens affectif pouvant transmettre une attitude émotionnelle de la part du journaliste à l'égard de l'objet de son discours.

De prime abord, il semble nécessaire de signaler que le mot «dakatiras», référant dans le parler algérien au pluriel du mot «docteur» emprunté à l'arabe, signifie stéréotypiquement dans le dialecte algérien une personne très savante, celui qui est censé être parfaitement expérimenté dans plusieurs domaines, comme le signale d'ailleurs le journaliste lui-même dans son énoncé «*docteurs ès analyses polyvalentes*». Notons à ce propos, le choix de cette unité lexicale n'est pas anodin, où l'ironie, laissant comprendre le sens inverse de l'énoncé, rend le sens figuré plus

néгатif, ce qui sert à alimenter une attitude de nature à provoquer le mépris de l'interlocuteur.

Précisément, il est vrai que le sens référentiel de ce terme «dakatiras» dénote approximativement son équivalent en français «docteurs» ayant une polarité fortement positive, mais le contexte énonciatif dans lequel est produit indique que cette unité lexicale acquiert un autre sens différent, ce sens figuré est d'ailleurs signalé par l'utilisation des guillemets. Il s'agit bel et bien d'un sens connotatif de nature péjorative. En fait, c'est la dimension ironique de l'énoncé qui met en évidence cette connotation péjorative : le journaliste fait semblant de partager cette dite analyse en utilisant des adverbes de confirmation «*eh oui!*», «*bien sûr!*» et des adjectifs valorisants «*une vraie performance*», tout en laissant entendre le contraire à travers l'utilisation de la typographie exclamative.

Dans cette optique, le journaliste vise à mobiliser l'affect de son interlocuteur grâce au dispositif ironique pour retenir l'intérêt sur l'événement construit. De sa part, l'interlocuteur, qui se trouve attiré au discours du locuteur à travers l'acte ironique, va comprendre d'abord la raillerie signalée par le lexique utilisé, puis l'effet méprisant que la situation évoquée laisse apparaître, ce qui lui rend attaché à l'émotion ressentie et par la suite adhéré au jugement du locuteur.

Considérons maintenant le dernier exemple qui nous explicite précisément le rôle de l'interjection dans la construction de l'émotion, en l'occurrence le journaliste Hakim Laalam exploite ce marqueur linguistique dans sa chronique ironique pour susciter une émotion apparentée au mépris :

(9) Eurêka! Je savais qu'il manquait quelque chose à notre bonheur démocratique, un p'tit truc pour compléter le tableau, et le régime de bananes à 500 dinars qui nous non-gouverne vient de me donner raison en comblant ce manque. Merci Hadharat! L'arabisation obligatoire des enseignes commerciales! (Le Soir d'Algérie, 31 août 2019).

Au prime abord, nous serons tous frappés presque immédiatement par la célèbre formule du savant grec Archimède «*eurêka*», prononcée dans son bain quand il venait de découvrir la loi de la pesanteur spécifique des corps, appelée plus tard la «poussée d'Archimède». Il convient de préciser que ce mot d'origine grec, qui signifie littéralement «j'ai trouvé», s'emploie pour exprimer un état de contentement après avoir trouvé soudainement une solution ou une bonne idée.

En ce qui concerne l'événement raconté, il faut rappeler que, durant le mouvement populaire où la situation s'aggrave de plus en plus en Algérie, une instruction émanant de l'ancien ministre du Commerce exige aux commerçants

d'arabiser leurs enseignes. Cette mesure, jugée comme bizarre et incompréhensible, s'est répandue rapidement en soulevant de nombreux débats dans les médias. Dans un ton ironique, le journaliste renvoie sur cet événement qui, selon lui, suscite un sentiment de mépris, en ce sens que l'ancien gouvernement en Algérie devrait réagir à l'encontre de la crise politique du pays et non pas adopter une telle instruction.

L'ironie se traduit par la modalité exclamative, utilisée en trois reprises ; en effet le locuteur recourt à l'exclamation dès le premier fragment de l'énoncé « *eurêka!* » pour marquer, d'emblée, la non prise en charge de ses propos, et en même temps, prévenir son interlocuteur sur la portée railleuse de l'énoncé.

Dans ce sens, l'analogie que le journaliste réalise au début de l'énoncé s'avère abusive en comparaison avec la situation exposée dans la suite des propos, ce qui stimule un sentiment de mépris à l'égard de l'ancien gouvernement, et plus particulièrement à la décision prise par l'ex-ministre du Commerce.

Ce faisant, la dimension ironique de l'énoncé fait apparaître le faux compliment du locuteur pour laisser entendre le mépris et le désintéressement vis-à-vis de la mesure ministérielle. De façon similaire, l'emploi de l'interjection « *eurêka* » de par sa portée fortement émotionnelle du fait qu'elle réfère à un exploit réalisé soudainement, sert à intensifier l'effet pathémique de la situation exposée et rend le mépris plus saillant.

Par ailleurs, il est à noter que le mépris ressenti dans cet exemple se réalise également par d'autres procédés tels que les énoncés averbaux « *merci Hadharat!* » et « *l'arabisation obligatoire des enseignes commerciales!* », expressions ironiques qui contribuent intrinsèquement à la monstration de l'émotion en atteignant le ressenti de l'interlocuteur grâce à la brièveté et la concision.

Conclusion

En analysant la mise en scène de deux émotions citées, la colère et le mépris, dans les quelques énoncés ironiques retenus dans le discours journalistique, nous avons voulu illustrer la fonction de l'ironie dans la construction de l'émotion que le locuteur plaide pour susciter l'adhésion de son interlocuteur.

À la lumière de ce qui précède, il apparaît que notre hypothèse sur la corrélation entre l'usage de l'ironie et la manifestation émotionnelle semble confirmée, nous avons, de ce fait, relevé dans un premier temps une tendance à l'exploitation émotionnelle de la modalité ironique dans le discours de la presse, il semble en effet que le locuteur s'appuie sur le dispositif ironique pour accentuer davantage la visée de captation, cette visée inhérente de l'autre visée d'information dans le contrat médiatique.

Cette étude a montré que le locuteur profite du potentiel affectif de l'ironie pour rendre son discours persuasif, en ce sens il se sert de divers procédés langagiers pour dramatiser les faits racontés et mobiliser l'affect de l'interlocuteur, en l'occurrence plusieurs marqueurs linguistique ont été relevés dans notre corpus à l'instar de l'interjection, l'exclamation, le marquage lexical et la syntaxe expressive sous forme d'énoncés averbaux ou elliptiques.

En parallèle, cette brève analyse nous a donné un aperçu de la richesse de l'acte ironique où le journaliste locuteur, l'instance médiatique en général, voit dans l'ironie tout un procédé stratégique lui permettant non seulement d'influencer son interlocuteur à travers l'effet pathémique que l'acte ironique laisse suggérer, mais aussi, plus globalement, contribue à l'efficacité du processus argumentatif du discours.

Pour approfondir les résultats de ce travail, il conviendrait de l'étudier sur les autres modes de l'émotion, en particulier l'émotion *étayée*, pour révéler davantage les particularités de l'entreprise ironique dans la dramatisation du discours et éclairer en quelque sorte la redéfinition de l'ironie comme phénomène émotionnel.

Bibliographie

- Berrendonner, A. 1981. *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris : Minuit.
- Berrendonner, A. 2002. «Portrait de l'énonciateur en faux naïf». *Semen*, n° 15, p. 113-125.
- Bres, J. et al. 2019. *Petite grammaire alphabétique du dialogisme*. Paris : Classiques Garnier.
- Charaudeau, P. 2011. *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Dubois, J. et al. 2002. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse-Bordas.
- Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- Fontanille, J. 1993. «L'Émotion et le discours». *Protée, théories et pratiques sémiotiques*, vol. 21, n° 2, p. 13-19.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2002. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, D. 2014. *Discours et analyse du discours : introduction*. Paris : Armand Colin.
- Mercier-Leca, F. 2003. *L'ironie*. Paris : Hachette.
- Micheli, R. 2014. *Les émotions dans les discours. Modèles d'analyses, perspectives empiriques*. Bruxelles : De Boeck.
- Plantin, C. 2011. *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthodes pour l'étude du discours émotionné*. Berne : Peter Lang.
- Plantin, C. 2016. *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation*. Lyon : ENS de Lyon Éditions.
- Plantin, C. et al. 2000. *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presse Universitaire de Lyon.
- Sperber, D., Wilson, D. 1978. «Les ironies comme mention». *Poétique*, n°36, p. 399-412.

Notes

1. Nous souscrivons ici à l'idée de Bres lorsqu'il précise tout récemment que « les linguistiques ne parviennent pas à s'entendre sur la définition de la figure de l'ironie verbale, certainement parce qu'elle prend en discours des formes diverses » (2019 : 255).
2. En analyse du discours, le terme d'« émotion » est utilisé le plus souvent comme notion générique pour désigner toute une série de termes « émotion, sentiment, affect, éprouvé, etc. » (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 214).
3. L'écriture en italique c'est celle de l'auteur de la citation.
4. Par la notion de « rythmicité » dans sa conception sur l'organisation périodique, Micheli veut dire que « la période » se caractérise par le retour, un nombre déterminé de fois, d'unités (mots, syntagmes ou propositions) dont la forme et/ou le volume sont similaires, par contre la notion de « parallélisme » renvoie à la récurrence qui résulte de cette dite rythmicité.
5. Il convient de préciser que le terme « sémiotisation » réfère ici à la mise en scène de l'émotion au niveau du matériau linguistique de l'énoncé, en effet Micheli préfère le terme *sémiotisation* des émotions à celui d'*expression* ou de *représentation* des émotions. Pour lui, ce choix terminologique permet de distinguer entre l'émotion construite à travers les procédés langagiers et l'émotion éprouvée intrinsèquement par le locuteur dans la mesure où si l'on dit qu'un locuteur « sémiotiser » une émotion, on indique uniquement qu'il rend une émotion apparente par l'usage des signes, en l'occurrence les marqueurs utilisés au niveau de l'énoncé, sans présupposer qu'il éprouve effectivement cette émotion, même si cela peut bien entendu être le cas (2014 : 18).



ISSN 1961-9472
ISSN en ligne 2257-8404

Extraction des termes sur la COVID-19 et leurs emplois sémantico-syntaxiques à partir d'un corpus spécialisé

Ma'moun Alshtaiwi

Université du Yarmouk, Jordanie
m.alshtaiwi@yu.edu.jo

Reçu le 20-05-2020 / Évalué le 04-10-2020 / Accepté le 30-10-2020

Résumé

Dans cette étude, un corpus électronique de documentations issues de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) traitant de la situation épidémique de COVID-19 est constitué afin d'en extraire la terminologie existante (formation morpho-syntaxique) et l'emploi des termes. Cette analyse intègre particulièrement le verbe terminologique ainsi que ses arguments sémantico-syntaxiques pour pouvoir définir son sens spécialisé. Le corpus sert à analyser non seulement les unités terminologiques existantes et ses occurrences, mais aussi l'environnement contextuel de l'unité, c'est-à-dire l'emploi des termes en contexte ayant pour but d'enrichir les dictionnaires électroniques et les bases de données ciblant l'utilisation et l'emploi de termes pour une thématique d'une importance majeure telle que la pandémie de COVID-19.

Mots-clés : terminologie, extraction semi-automatique, emploi, COVID-19

COVID-19 terimlerinin bulunması ve özel bir derlemede anlamsal-sözdizimsel kullanımları

Özet

Bu çalışma, mevcut biçimsel-sözdizimsel oluşum terminolojisini ve terimlerin kullanımını ortaya çıkarmak için Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'den COVID-19 salgınıyla ilgili elektronik bir dokümantasyon derlemesinden oluşmaktadır. Bu analiz, özellikle terminolojik fiili ve onun anlamsal-sözdizimsel argümanlarının özel anlamını tanımlayabilmeyi içermektedir. Bu derleme, COVID-19 gibi büyük bir öneme sahip olan konuyla ilgili terimlerin kullanımını hedefleyen elektronik sözlükleri ve veri tabanlarını zenginleştirmek amacıyla sadece terminolojik birimleri ve bunların oluşumlarını değil aynı zamanda da birimin bağlamsal durumunu, yani bağlam içinde kullanımını analiz etmeye yardımcı olacaktır.

Anahtar sözcükler: terminoloji, yarı otomatik çıkarma, kullanım, COVID-19

Extraction of COVID-19 terms and their uses semantico-syntactic from a specialized corpus

Abstract

In this study, an electronic corpus of documentation from WHO dealing with the COVID-19 epidemic situation will be assembled in order to extract the existing terminology (morpho-syntactic formation) and the use of terms. This analysis particularly integrates the terminological verb as well as its semantic-syntactic arguments in order to be able to define its specialized meaning. The corpus is used to analyze not only the existing terminological units and their occurrences, but also the contextual environment of the unit, i.e. the use of terms in context with the aim of enriching electronic dictionaries and databases targeting the use and use of terms for a topic of major importance such as the COVID-19 pandemic.

Keywords: terminology, semi-automatic extraction, use, COVID-19

Introduction

Le terme COVID-19¹ (dont l'équivalent anglais est coronavirus disease 2019) est la dénomination officielle retenue en février 2020 par l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Lors de l'apparition de cette maladie, avant même que le virus ne soit identifié, les médias, notamment, utilisaient plusieurs unités linguistiques pour exprimer le concept comme le sigle « 2019 nCov » ou « la pneumonie de Wuhan » qui était la traduction du terme qui était alors employé en Chine. Ce dernier, jugé inadéquat, a graduellement été remplacé dans l'usage par les appellations officielles de l'OMS, à savoir, « COVID-19 » et « maladie à coronavirus 2019 » (*le Grand dictionnaire terminologique, GDT*). Le contenu de ces termes récents constitue les concepts qui forment une structure, et dans laquelle ils occupent une place déterminée dans le domaine de l'épidémiologie² : ces concepts gardent des relations avec tous les autres concepts de la structure. En ce sens, l'objectif de notre travail est de décrire formellement et fonctionnellement les termes relevés sur le corpus, d'expliquer leur activation dans le langage et leurs rapports avec les autres éléments du discours, au sein d'un même système, en vue de faire avancer la communication spécialisée et les unités étudiées. Aujourd'hui, la compilation et l'examen des unités terminologiques y compris les verbes terminologiques ont diverses applications : dictionnaires électroniques, glossaires, bases de données terminologiques, systèmes de veilles, traduction, etc.

1. Caractéristiques et niveau de spécialisation du corpus

L'analyse de l'environnement linguistique de la terminologie dans le cadre d'une langue de spécialité nécessite une méthodologie claire et efficace pour l'extraction des termes y compris le verbe terminologique (L'Homme, 2012) et l'identification du contexte. Afin d'analyser l'environnement textuel des termes simples et complexes de la situation épidémiologique de COVID-19, nous avons constitué un corpus grâce aux documentations de l'OMS. Les textes choisis sont destinés principalement au grand public car ils ont pour but de l'informer de l'évolution de la COVID-19. Le matériau textuel peut être arrangé différemment selon les niveaux de spécialisation. Or, la spécialisation est souvent définie en fonction de l'auteur du texte et des destinataires. Les textes portant sur la COVID-19 sont en effet homogènes à caractères normatifs, mais organisés en plusieurs niveaux, en fonction des critères de classifications qui sont pris en considération. Pearson en identifie quatre :

« d'expert à expert (par exemple dans un article tiré d'une revue scientifique) ; d'expert à expert d'un domaine connexe (exemple : un médecin à des infirmiers, un technicien à un ingénieur) ; didactique (texte s'adressant à des spécialistes en devenir) ; de vulgarisation [...] » (Pearson, 1998 : 39).

Aussi, les textes sur la COVID-19 peuvent être divisés en trois catégories.

Textes très spécialisés (ces textes à des fins scientifiques sont : ensemble ou partie des ouvrages et des articles médicaux portant sur le sujet).

Textes spécialisés (exemple, textes à caractères normatifs) : comme ceux qui appartiennent à l'OMS. Ils sont homogènes en matière textuelle et ils ne comportent pas de textes de genre narratif ni argumentatif.

Textes de vulgarisation ou de semi-vulgarisation : ensemble ou partie des articles de presse généraliste, magazines et brochures portant sur le sujet traité, etc. Ce type de discours relève d'articles tirés de journaux généraux et de sites web non spécialisés.

Les textes traités appartiennent principalement à la catégorie de textes spécialisés et de vulgarisation, c'est-à-dire des textes à caractères normatifs écrits par un expert ou non expert qui s'adresse à une personne ne possédant pas *à priori* les connaissances abordées dans ceux-ci.

Tous les textes rassemblés sont principalement homogènes, ils sont réunis en corpus et ont la forme de rapports d'activité. Cette étude se repose donc sur du seul contexte définitoire portant sur des documentations de l'OMS. Dans la pratique de ce travail, l'exhaustivité du corpus n'est pas possible à atteindre (Biber, 1993).

Parmi les textes sur lesquels nous travaillons, tous ne présentent pas le même degré de spécialisation et de hiérarchisation. Il arrive que d'autres discours interviennent dans un texte. Le corpus n'est pas exhaustif, mais réunit une part importante des événements relatifs à la COVID-19 du 1^{er} mars au 30 octobre 2020.

Selon nous, dans le traitement du corpus, il faudrait en outre prendre en compte d'autres critères de sélections.

1. *La thématique abordée, son historique et son développement* : la pandémie de COVID-19 est très récente et renvoie à une réalité nouvelle et les médias en traitent massivement tous les jours. Dans la situation de communication présente de la COVID-19, les auteurs s'échangent des informations sur une réalité nouvelle selon différents degrés de scientificité et de technicité. Dans le corpus, nous pouvons distinguer des textes traitant de la COVID-19 et d'autres qui abordent des thèmes connexes, c'est pourquoi nous avons sélectionné certaines parties pertinentes et écartons d'autres.
2. *Les sources scientifiques* : les décisions de l'OMS jouent un rôle essentiel dans le choix de la terminologie.
3. *Le rapport entre les langues* : la situation traitée renvoie à une pandémie mondiale et devrait être traitée dans beaucoup de langues. La majorité de nos textes français sont traduits de l'anglais.

2. Constitution et traitement du corpus sur la COVID-19

Nous avons essayé de constituer un corpus équilibré qui est un ensemble de documents homogènes, cohérents, similaires. Notre corpus ouvert peut être développé et mis à jour particulièrement pendant la pandémie de COVID-19 qui progresse rapidement. Le corpus est utilisé pour extraire les termes ainsi que leurs contextes et se rapporte directement à l'étude terminologique. Il renvoie exclusivement à un ensemble de documents qui concernent une thématique particulière (la COVID-19). Généralement, en ce qui concerne le corpus en terminologie, Cabré note que les textes spécialisés sont définis comme :

« les situations professionnelles par les interlocuteurs qui interagissent, par le sujet évoqué qui relève du domaine ou des domaines concernés par la profession, et par la finalité essentielle de rechercher l'information auprès du récepteur, bien que pour ce faire on utilise des stratégies discursives différentes ». (Cabré, 2008 : 38).

Notre corpus français est traduit de l'anglais, c'est pourquoi nous avons décidé de constituer un corpus parallèle comprenant des textes avec leurs traductions.

Afin d'aligner les deux termes parallèlement, nous avons utilisé l'outil *YouAlign*² en ligne permettant d'organiser deux textes traduits au même niveau.

Le corpus de textes spécialisés représente ainsi une collection de données langagières qui sont sélectionnées pour l'extraction des termes et l'analyse linguistique de l'environnement contextuel du terme (Condamines, 1993, 2003, 2005). Ces données du corpus sont organisées selon des critères linguistiques (morpho-syntaxique, sémantique et discursif) et extralinguistiques explicites pour servir d'échantillons d'emploi d'une langue.

Nous avons utilisé l'outil *TermoStat Web* et sa méthodologie (Drouin, 2003) pour extraire les termes simples (nom, verbe, adjectif, adverbe) et complexes. Cet outil permet d'identifier les contextes dans lesquels ils sont utilisés et nous donne des informations utiles sur la distribution syntaxique de chaque terme qu'il soit un nom, un verbe, un adjectif ou un adverbe. L'outil *TermoStat Web* permet de situer le contexte dans lequel le terme est utilisé : il est en effet possible de prendre connaissance des fréquences, des occurrences, ou encore des phraséologismes. De plus, il permet d'en reconnaître les schémas textuels de chacun des termes. Mais cette phase nécessite aussi la révision et l'analyse humaines afin que soient assurées la validité et la précision. Cette intervention humaine révèle les limites de l'automatisation, qui constitue néanmoins une avancée considérable dans la rapidité de traitement. Au cours du traitement, à chaque lecture d'un document, nous avons recensé sur une fiche les termes spécifiques au domaine. Ainsi, une partie de nos textes du corpus sont utilisés sous forme brute dans le cadre de logiciels de traitement de l'information. Il paraît logique de tenir compte des ressources et des outils de traitement semi-automatique de langues. Notons que *TermoStat Web* implique le marquage structural et linguistique, ce logiciel ayant un dictionnaire initial de traitement de la terminologie, il possède un système d'analyse morphologique, un système de lemmatisation et un système de structuration syntaxique.

L'étude des documents qui sont issus d'une organisation mondiale montre qu'il existe une terminologie relativement homogène, malgré le maintien de certaines spécificités au sein des institutions productrices de ces documents. Dans ce corpus, les termes se ressemblent au niveau des structures conceptuelles observées. Cette méthodologie pourrait être un argument en faveur de l'utilisation d'une terminologie cohérente.

3. Structuration conceptuelle

Le point de départ de notre étude était une structuration conceptuelle, fondée sur une documentation rédigée par les spécialistes et conçue selon le découpage scientifique qui est le leur. Cette structuration conceptuelle nous permet de nous

consacrer exclusivement à la terminologie du domaine (Dahlberg, 1981 ; Cabré, 1998), car il est inutile d'alourdir la liste terminologique avec des termes superflus. Le texte spécialisé se constitue de deux dimensions, à savoir la dimension conceptuelle d'une part et la dimension linguistique d'autre part. Pour représenter et extraire les concepts et leurs classes conceptuelles relatifs à la pandémie de COVID-19, nous avons analysé la littérature médicale relative à la COVID-19 dans l'encyclopédie médicale sur le site Internet suivant : *Vocabulaire-medicale.fr*.

Il est important de définir les trois classes « endémie », « épidémie » et « pandémie » appartenant au vocabulaire de « l'épidémiologie ». Ils ont leur équivalent dans le domaine des maladies animales, parfois transmissibles à l'homme. Ces quatre concepts étaient initialement dédiés aux maladies infectieuses. Le terme « maladie infectieuse » exprime « toute maladie causée par des agents microbiologiques qui peut être transmise d'une personne à une autre » (GDT) qu'il s'agisse d'une bactérie, d'un virus, d'un parasite ou encore d'un protozoaire. L'épidémiologie renvoie à une des disciplines sur lesquelles s'appuient la santé publique et la médecine préventive. Donc, l'épidémiologiste « effectue notamment des recherches visant à mieux comprendre et à maîtriser les facteurs qui influencent la fréquence et la distribution de différents problèmes de santé dans une population donnée » (GDT). Notons qu'il existe deux termes attachés à l'épidémiologie : « épidémiologie descriptive » et « épidémiologie évaluative ». Le terme « endémie » se définit par la présence habituelle d'une maladie, en général infectieuse, dans une population déterminée ou une région précise, avec une incidence stable. Une épidémie se définit par la croissance rapide de l'incidence d'une maladie dans une région donnée et pendant une période.

Initialement, le terme d'« épidémie » ne concernait que les maladies infectieuses, comme la variole autrefois et la grippe tous les ans depuis fort longtemps. Depuis le début du XXI^e siècle on assiste à l'émergence d'épidémies dues à un nouveau type de virus, les « coronavirus ». L'adjectif épidémique a deux contraires : « endémique », que nous venons de voir, et « sporadique », qui signifie occasionnel, ou au cas par cas.

D'autres concepts sont relatifs à la pandémie de COVID-19. Nous analysons les termes suivants : « contamination », « contagion », « contagiosité » et « période d'incubation ». Nous avons consulté le GDT pour chercher les définitions de ces quatre termes qui sont relatifs aux champs étudiés.

La contamination : « envahissement d'un être vivant ou d'un objet par des germes pathogènes ou des contagés » (GDT).

La contagion : «transmission d'une maladie infectieuse d'un sujet malade à un sujet sain, par un contact direct ou indirect» (GDT). Quand la transmission est indirecte, par exemple par le biais d'un moustique, comme dans le cas du paludisme, il ne s'agit pas d'une maladie contagieuse.

La contagiosité : «le terme contagiosité est utilisé surtout dans des contextes de maladies infectieuses (virales, microbiennes) animales et humaines. C'est le caractère d'un agent infectieux pathogène qui lui permet de se transmettre, d'un individu à un autre, par la contagion» (GDT). Le patient contaminé peut en contaminer un nombre plus ou moins grand selon le type de l'agent pathogène. Par exemple il est admis qu'un patient contaminé par le virus de la grippe va, en moyenne, contaminer une seule personne, ce qui est une contagiosité faible, par opposition au virus de la rougeole, à forte contagiosité, un individu porteur du virus pouvant contaminer jusqu'à neuf personnes. (*V-Médical*)

La période d'incubation : «Intervalle qui sépare l'infection de l'apparition du premier signe ou du premier symptôme de la maladie» (GDT). On notera qu'il n'est pas toujours facile de connaître avec précision la date de contamination. Par défaut, on fera débiter la période d'incubation du jour où le test diagnostique revient positif. Deux exemples : la période d'incubation de la grippe est de 1 à 3 jours ; celle de la Covid-19 de 2 à 14 jours. Cette période d'incubation indique la durée de la période de confinement quand elle est imposée : 14 jours pour la Covid-19. (*V-médical*).

Dans le cadre de ce classement conceptuel, nous procéderons à la gestion de la terminologie. Notons que le recours à l'analyse de différents textes permet de dégager, modéliser et étudier les connaissances afin de mieux situer les concepts et élaborer des arborescences conceptuelles qui désignent le domaine concerné. Dans cette perspective pratique, les catégories conceptuelles ci-dessus facilitent et favorisent le dépouillement et le traitement de la terminologie pour des dictionnaires, glossaires ou thésaurus. Cet objectif méthodologique s'intéresse au traitement de la terminologie qui s'appuie sur la représentation du système conceptuel d'après les documentations constituées dans le cadre du domaine.

Le domaine de l'épidémiologie comprend ses propres termes ainsi que des termes venant de plusieurs autres domaines connexes. Les termes étudiés empruntent principalement à ceux d'«infectiologie, de «pneumologie» et de «virologie», etc. Dans cette perspective, le corpus n'est pas seulement une référence sur la constitution et les transformations sémantiques qui s'opèrent au sein d'une langue, mais également un témoin des événements historiques et des variations terminologiques qui sont les principaux instigateurs de ce changement. Les textes analysés

sont souvent liés aux événements scientifiques qui font date dans l'histoire du domaine. La situation de la COVID-19 s'est développée principalement à partir du 1er décembre 2019 : le premier cas de Covid-19 a été détecté à Wuhan.

4. Critères de sélection des candidats-termes

Plusieurs critères peuvent être pris en considération lors du choix du terme existant dans le corpus. Les critères de sélection peuvent être classés sur deux catégories : critères généraux et critères linguistiques.

- **Critères généraux** : celui-ci porte sur l'analyse du corpus et sur la fréquence du terme dans le corpus. Le premier critère important est la fréquence des occurrences. Il faut souligner qu'une fréquence non négligeable dans le texte de spécialité permet à un terme d'entrer dans la catégorie des candidats-termes. Cependant ce critère n'est pas une condition *sine qua non* à l'inclusion d'un terme. Il s'agit de connaître les unités terminologiques les plus utilisées en parcourant le corpus. « L'unité lexicale a un sens qui est lié à un domaine de spécialité ; ce dernier est délimité au préalable pour un projet terminographique donné. » (L'Homme, 2004 : 64).
- **Critères linguistiques** : il implique principalement le sémantisme et la structure syntaxique du terme. Nous avons utilisé deux méthodes afin de repérer les unités terminologiques et leurs variantes dans le corpus. Premièrement, certains termes sont a priori transparents, ils figurent néanmoins comme vedettes en raison de leur appartenance à l'épidémiologie. L'ensemble des candidats-termes suivants « personne infectée », « transmission par aérosols » et « personne porteuse du virus » tirés de notre corpus, présentent des unités terminologiques complexes dans le discours. Nous voyons dans ces exemples que la lemmatisation des mots contenus dans les textes consiste à ramener les formes fléchies des mots variables à une forme canonique. Les termes sont ramenés au singulier, les adjectifs au masculin et les verbes à l'infinitif. Les unités terminologiques sont généralement présentées dans leur forme pleine avec la citation de la forme réduite quand elle existe. La forme pleine se trouve forcément en contexte. Deuxièmement, il nous semble difficile de définir les critères de différenciation entre une unité terminologique et un phraséologisme. La phraséologie d'une langue est l'ensemble constitué par ses lexies prépositionnelles et ses lexies complexes (Tournier, Tournier, 2009 : 278).

5. Formation de la terminologie de la COVID-19

Le corpus a aussi pour but de fournir une liste de termes qui ont trait à la pandémie concernée. Nous relevons deux types d'unités terminologiques nominales : unité terminologique simple et unité terminologique complexe. Les matrices syntaxiques des unités terminologiques complexes nominales dans le corpus électronique se présentent comme suit.

- 42 % pour le groupe : noms – adjectifs « affection préexistante », « maladie respiratoire », « voie respiratoire » ;
- 22 % pour le groupe : nom – préposition – nom « hygiène des mains », « maladie à coronavirus » ;
- 8 % pour le groupe : nom – participe passé « personne contaminée », « cas confirmé » ;
- 8 % pour le groupe : nom – préposition – nom – adjectif « équipements de protection individuelle » ;
- 5 % pour le groupe : nom – adjectif – adjectif « Atteinte pulmonaire aiguë » ;
- 3 % pour le groupe : nom – adjectif – préposition – nom « Unité néonatale de soins intensifs ».
- 3 % pour le groupe : nom – adjectif – adjectif – adjectif « syndrome respiratoire aigu sévère », « infections respiratoires aiguës sévères », « maladie respiratoire aiguë grave ».

La fréquence pour les autres groupes apparaît relativement faible dans le discours traité. Les suites formées d'un nom – préposition – nom – adjectif - préposition - nom – adjectif représentent également 0,2 % « urgence de santé publique de portée internationale ». La suite nom–nom « hôte réservoir » apparaît très faible dans le discours.

Enfin, les groupes de chaînes restants sont très peu nombreux dans la totalité du corpus. Ces groupes sont d'ailleurs constitués de deux termes issus de groupes précédents. Ces deux termes se trouvent reliés à des éléments tels que « en matière de » dans « information en matière de santé ».

Unité terminologique simple	Unité terminologique complexe
quarantaine	masque chirurgical
distance	période d'incubation
confinement	taux de létalité
masque	infections respiratoires aiguës sévères
rumeur	saturation en oxygène
protection	prévention et contrôle des infections
transmission	système cardiovasculaire
traitement	équipements de protection individuelle

Plusieurs sigles ont été relevés. Ces sigles français sont souvent calqués sur les sigles anglais.

Terme français — Siglaison	Équivalent anglais — siglaison
Covid-19	COVID-19
SDRA	ARDS
IRAS	SARI
USI	ICU
PEP	PEEP
SpO2	SpO2
EVS	SBT
CDC	CDC
PAPR	PAPR
EPI	PPE
SRAS	SARS
SARS-Cov2	SARS-CoV-2
VM	MV
UNSI	NICU
PAVM	VAP

La recherche terminologique consiste à ne pas rechercher seulement des unités terminologiques nominales, mais aussi des unités verbales.

Verbe spécialisé	Équivalent anglais
éternuer	Sneeze
se propager	Spread
protéger	Protect
prévenir	Prevent
désinfecter	Disinfect
protéger	Shielding
confiner	lockdown
deconfiner	lift the lockdown
écouvillonner	Swab
reconfiner	reinstate the lockdown
s’isoler	self-isolate
mettre en quarantaine	quarantine

Le verbe « confiner » fait l’objet d’un calque en anglais sur le terme français.

Verbe spécialisé anglais	Équivalent français
reconfine	Reconfiner
deconfinement	Deconfinement
deconfine	Déconfiner
confinement	Confinement
confined	Confiné
deconfinement plan	plan de déconfinement

D'autres termes sont calqués sur l'anglais.

Unité terminologique française	Équivalent anglais	Unité terminologique française
tracer les contacts	trace contacts	rechercher les contacts
application de traçage des contacts	contact tracing application	application de recherche des contacts
traçage des contacts	contact tracing	recherche des contacts

Nous avons relevé également des adjectifs relatifs à la COVID-19.

Terme français — adjectif	Équivalent anglais
Présymptomatique	presymptomatic
Symptomatique	symptomatic
Respiratoire	respiratory
Contagieux	contagious
Asymptomatique	asymptomatic
Immunodéprimé	immunodepressed
Immunosupprimé	immunosuppressed
Confiné	locked down

Une liste de termes communs à l'ensemble du corpus s'est constituée progressivement, qui n'était cependant pas définitive. L'étape de dépouillement du corpus a bien pour objectif d'établir une liste de termes susceptibles de figurer comme vedettes. Durant cette recherche, nous avons réduit l'ensemble des termes à une terminologie qui appartient exclusivement à la thématique traitée. Nous avons finalement choisi de réviser la correspondance entre les termes relevés et les classes conceptuelles en fonction de leur pertinence.

6. L’emploi du verbe terminologique

Un enjeu qu’il faut prendre en considération vise l’analyse de l’environnement contextuel du verbe spécialisé afin d’évaluer et d’alimenter les ressources terminologiques (L’Homme, 2004, 2008). Un corpus est une référence qui, par l’organisation, les définitions et les informations qu’il fournit, pourrait refléter une partie de l’organisation conceptuelle du domaine. Ainsi la présence et l’absence du verbe dans le corpus nous en disent long sur son utilisation et son importance chez les spécialistes. Une analyse des verbes donnés dans le corpus nous permet de mieux situer le contexte tel qu’exprimé par les locuteurs, en lien avec la réalité et les concepts contigus. Nous traitons le verbe terminologique (L’Homme, 2012) « infecter » en nous appuyant sur quelques travaux portant sur l’étude sémantico-syntaxique du lexique (Fillmore, 1982, Mel’čuk et al. 1995, Gross 2012) :

INFECTER, v. tr. Structure actancielle : X1 (Homme) ~ Y1 (Homme) ou X2 (STRUCTURE ANATOMIQUE) ~ Y2 (STRUCTURE ANATOMIQUE) ou X3 (AGENT INFECTIEUX) ~ Y3 (Homme) Construction syntaxique : X infecte Y ou X s’infecte.

La réalisation des actants X et Y sont divers dans le corpus, nous notons « agent infectieux », « bactérie », « virus » pour X et « Homme », « personne » et « sujet » pour l’actant Y.

Prenons le verbe « traiter » fréquemment utilisés dans le corpus. Voici ci-après les réalisations linguistiques des actants pour le verbe en question :

[ENG] WHO has developed a comprehensive “event management system” to <u>manage</u> critical information about outbreaks and ensure accurate and timely communications between key international public health professionals, including WHO Regional Offices, Country Offices, collaborating centres and partners in the Global Outbreak Alert and Response Network.	[FRA] L’OMS a élaboré un système de gestion global permettant de <u>traiter</u> les informations cruciales sur les flambées et d’assurer leur communication rapide et fiable entre les principaux intervenants dans le domaine de la santé publique internationale (bureaux régionaux, bureaux de pays et centres collaborateurs de l’OMS, partenaires du réseau mondial d’alerte et d’action en cas d’épidémie). [~]
[ENG] Are antibiotics effective in preventing and <u>treating</u> the new coronavirus?	[FRA] Les antibiotiques sont-ils efficaces pour prévenir et <u>traiter</u> l’infection par le nouveau coronavirus ? [~]
[ENG] If you catch the disease, make sure you <u>treat</u> your symptoms.	[FRA] Si vous contractez la maladie, assurez-vous de <u>traiter</u> vos symptômes. [~]
[ENG] Are there any specific medicines to prevent or <u>treat</u> the new coronavirus?	[FRA] Existe-t-il des médicaments spécifiques pour prévenir ou <u>traiter</u> l’infection par le nouveau coronavirus ? [~]

[ENG] To date, there is no specific medicine recommended to prevent or <u>treat</u> the new coronavirus (2019-nCoV).	[FRA] À ce jour, aucun médicament spécifique n'est recommandé pour prévenir ou <u>traiter</u> l'infection par le nouveau coronavirus (2019-nCoV). [~]
[ENG] Previous outbreaks have demonstrated that when health systems are overwhelmed, mortality from vaccine-preventable and other <u>treatable</u> conditions can also increase dramatically.	[FRA] D'autres épidémies ont montré que lorsque les systèmes de santé sont surchargés, la mortalité due à des maladies évitables par la vaccination et à d'autres affections que l'on peut <u>traiter</u> risque elle aussi d'augmenter considérablement. [~]
[ENG] Being <u>treated</u> with respect and dignity;	[FRA] être <u>traitée</u> avec respect et dignité ; [~]
[ENG] But ultimately, the best way for countries to end restrictions and ease their economic effects is to attack the virus, with the aggressive and comprehensive package of measures that we have spoken about many times before: find, test, isolate and <u>treat</u> every case, and trace every contact.	[FRA] Cependant, en définitive, la meilleure façon pour les pays de mettre fin aux restrictions et d'atténuer les effets économiques de celles-ci consiste à s'attaquer au virus, au moyen de la mise en place d'un ensemble de mesures très actives et complètes que nous avons déjà évoquées à plusieurs reprises, à savoir : détecter, tester, isoler et <u>traiter</u> les cas, et identifier les contacts. [~]
[ENG] Countries must continue to find, test, isolate and <u>treat</u> every case and trace every contact.	[FRA] Les pays doivent continuer à détecter, tester, isoler et <u>traiter</u> chaque cas, et à identifier tous les contacts. [~]

Nous pouvons observer que le verbe «traiter» renvoie à différentes acceptations dans le cadre des données recueillies. Dans notre thématique, il renvoie à trois conceptions selon les contextes précédents :

- Faire subir une certaine transformation à des données, à des informations.
- Mettre en œuvre pour combattre une maladie ou un problème de santé.

«Traiter», v. tr. Structure actancielle : X1 (réalisation ling. des actants : Homme)

~ Y1 (réalisation ling. des actants : données)

«Traiter», v. tr. Structure actancielle : X2 (réalisation ling. des actants : Homme)

~ Y2 (réalisation ling. des actants : cas)

«Traiter», v. tr. Structure actancielle : X3 (réalisation des actants ling. : Homme)

~ Y3 (réalisation ling. des actants : infection, symptôme, maladie).

Construction syntaxique simplifiée : X traite Y ou X est traité.

La construction «un virus se propage» présente un degré de figement dans le cadre de ce discours, c'est à dire, une occurrence élevée du verbe «se propager» associant à un «un virus». La construction : «se propager/un virus» présente une unité verbale complexe figée. Un verbe comme «se propager» a été repéré en

146 occurrences (sur 328 pages) avec «un virus». Le verbe seul ne peut pas être traité comme vedette, mais l'ensemble de la construction syntaxique du verbe et de son argument entre plutôt dans le champ de l'analyse sémantico-syntaxique. Le «virus» est souvent défini comme un «microorganisme pathogène», contrairement à d'autres contextes où il est qualifié comme «logiciel malveillant» en informatique.

Conclusion

Nous avons constitué un corpus afin d'observer l'emploi linguistique des termes utilisés pour la COVID-19 plus particulièrement dans les textes à caractères normatifs issus de l'OMS. Conjointement, nous avons dépouillé les unités terminologiques existantes. Le corpus des textes rassemblés permet de formuler quelques observations sur le contact des langues, instruments de communication des communautés scientifiques, au sein desquelles se sont produits les objets, les phénomènes, les processus et les événements historiques d'un domaine donné. La situation de la COVID-19 ne cesse de progresser, il en est de même de sa terminologie : ainsi le corpus de textes de spécialité reste ouvert pour d'autres sources qui seront impliquées dans le cadre de notre recherche. Une partie de la terminologie s'est stabilisée telle que le terme COVID-19, ce terme est intégré aux dictionnaires et aux bases de données lexicales, mais un nombre de termes reste en voie de développement.

Le contexte constitue donc certainement l'une des questions fondamentales de l'analyse du verbe terminologique. Dans la mesure où plusieurs verbes peuvent être polysémiques, même à l'intérieur du domaine, le contexte permet de déterminer s'il s'agit d'un concept/terme lié à telle ou telle classe. Le contexte ne constitue donc pas une délimitation mécanique que l'on pourrait effectuer en sélectionnant un nombre déterminé de noms au hasard. Pour analyser les informations sémantico-syntaxiques du verbe spécialisé, il est nécessaire de prendre en considération son environnement.

Les résultats obtenus précédemment, basant sur un corpus en terminologie, pourraient tendre vers la création d'une base de données terminologiques riches, et enrichir les bases de données afin de prévenir l'utilisation d'une terminologie cohérente et stable sur la pandémie. Cette terminologie peut être destinée à l'extension des bases de données des institutions nationales et internationales.

Enfin, le travail sur un corpus de spécialité pourrait également répondre à un objectif pédagogique ou même méthodologique. L'objectif pédagogique s'inscrit dans le cadre de la création d'une méthode d'aide à l'acquisition de la terminologie

d'une thématique particulière. La liste de termes peut être ensuite destinée à l'acquisition de la terminologie spécialisée.

Bibliographie

- Biber, D. 1993. «Representativeness in Corpus Design». *Literary and Linguistic Computing* 8.4. p. 243-257.
- Cabré, M. T. 1998. *La terminologie : théorie, méthode et applications*. Traduit par M. C. Cormier, J. Humbley. Ottawa : Presse de l'université d'Ottawa & Paris : Armand Colin.
- Cabré, M. T. 2008. «Constituer un corpus de textes de spécialité». Université de Paris : *Cahier du CIEL*. p. 37-56.
- Condamines A., Rebeyrolle J. 1996. «Point de vue en langue spécialisée». *Meta : journal des traducteurs/Meta : translators' Journal*. Montréal : PUM. N° 42. Vol. 1.p. 174-184.
- Condamines, A. 1993. «Un exemple d'utilisation de connaissances de sémantique lexicale : acquisition semi-automatique d'un vocabulaire de spécialité». *Cahiers de lexicologie*. Bruxelles : Duculot/Aupelf-UREF. N° 62, p. 25-65.
- Condamines, A. 2003. *Sémantique et Corpus spécialisés : Constitution de bases de connaissances terminologiques*. Mémoire d'Habilitation à diriger de recherches. Université Toulouse le Mirail.
- Condamines, A. 2005. «Linguistique du corpus et terminologie». *Langages*, Vol. 39. N° 157.p. 36-47.
- Dahlberg, I. 1981. «Les objets et les notions, les définitions et les termes ». Rondeau G., Felber H. (dir.), *Textes choisis de terminologie*. Québec : université Laval, Giresterm. p. 221-282.
- Drouin, P. 2003. «Term extraction using non-technical corpora as a point of leverage». L'Homme, M.C, Kaguera, k. [dir.]. *Terminology*. Vol. 9, issue 1. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins publishing. p. 99-115.
- Fillmore, C. J. 1982. «Frame Semantics». *Linguistics in the Morning Calm*. Éd. The linguistics society of Korea. Seoul : Hanshin Publishing Co. p.111-137.
- Gross, G. 2012. *Manuel d'analyse linguistique : Approche sémantico-syntaxique du lexique (sens et structure)*. Villeneuve-d'Ascq : Presse universitaire du Septentrion.
- L'Homme, M. -C. 2004. *La terminologie : principes et techniques*. Montréal : PUM. Coll. Paramètres.
- L'Homme, M. -C. 2008. «Le dicoinfo. Méthodologie pour une nouvelle génération de dictionnaires spécialisés». *Traduire*. Paris : Société française des traducteurs. N° 217. p.141-153.
- L'Homme, M. -C. 2012. «Le verbe terminologique : un portrait de travaux récents». Frank Neveu et coll. (Dir.), *Actes du troisième congrès mondial français*. Lyon : EDP sciences.
- Mel'čuk, I., Clas, A., Polguère, A. 1995. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Belgique: Louvain-la-Neuve, Duculot/Aupelf-UREF.
- Pearson, J. 1998. *Terms in context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing.
- Tournier, N., Tournier, J. 2009. *Dictionnaire de Lexicologie française*. Préfacé par H. Walter. Paris : Édition Ellipses.

Références électroniques

- V-Médical : Une encyclopédie médicale sur le site suivant «vocabulaire-medical.fr» [consulté le 28 octobre 2020].
- GDT : *Le Grand Dictionnaire terminologique* «<http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca>» [consulté le 30 octobre 2020].

Notes

1. Les sigles étrangers prennent généralement le genre qu'aurait en français le mot de base qui les compose. En vertu de cette règle, COVID-19 est de genre féminin, car dans la forme longue du terme français, maladie à coronavirus 2019, le mot de base est maladie (GDT).
2. <https://youalign.com>



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Çeviride yaratım: yeniden yazma, yeniden yaratım, çevirmen yazar

İlhami Sığircı

Faculté de langues étrangères,

Université de Sciences Sociales d'Ankara, Turquie

ilhamsi.sigirci@asbu.edu.tr

Reçu le 15-05-2020 / Évalué le 14-06-2020 / Accepté le 24-07-2020

Création dans la traduction : réécriture, recréation, traducteur auteur

Résumé

L'action de traduction remonte à des siècles. Lorsque l'on considère le développement de cette action dans le processus historique, on constate qu'il y a de grands développements dans de nombreux domaines différents et qu'il existe des études considérables aussi bien sur les stratégies que les méthodes de traduction. Par ailleurs, avec le développement des technologies de l'information et de la communication, les outils de traduction assistée par ordinateur se sont considérablement améliorés. Comme conséquence naturelle de cela, des programmes de traduction automatique ont été développés, apportant d'importantes contributions aux traducteurs. Cependant, en plus de tous ces développements, un nombre très limité d'études ont été menées sur le rôle et la fonction du traducteur qui réalise, au fait, l'acte de traduction. La créativité et donc la subjectivité du traducteur ne se voient guère incluses dans l'action de traduction. Car, une perspective plutôt structuraliste domine les études en la matière et la créativité et le traducteur n'ont pas autant fait l'objet d'études de recherches depuis longtemps. Par conséquent, dans le cadre de cette étude, on analyse le rôle du traducteur dans le processus de traduction créative, tout en abordant les concepts de création, de réécriture, de recréation et d'écrivain traducteur en traduction. L'objectif principal est d'étudier comment la création est abordée dans les théories de traduction, de comparer le traducteur avec l'auteur et faire une analyse sur le produit de traduction en relation avec la création ou la recréation.

Mots-clés : création dans la traduction, recréation, réécriture, traducteur auteur, théories de traduction

Özet

Çeviri eylemi oldukça eskiye dayanır. Bu eylemin tarihsel süreç içerisinde gelişimini göz önünde bulundurduğumuzda çok farklı alanlarda büyük gelişmelerin olduğu görülür. Çeviri stratejileri ve yöntemleri konusunda da oldukça kayda değer çalışmaların olduğunu söyleyebiliriz. Bunun dışında günümüzde bilgi ve iletişim

teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte bilgisayar destekli çeviri araçları da önemli ölçüde gelişir. Bunun doğal sonucu olarak çeviri eyleminde çevirmene önemli katkılar sağlayacak otomatik çeviri programları geliştirilmiştir. Ancak bütün bu gelişmelerin yanında, çeviri eyleminin temel yürütücüsü olan çevirmenin rolü ve işlevi konusunda çok sınırlı sayıda çalışma yürütülmüştür. Çeviri eyleminde yaratıcılığa, dolayısıyla çevirmenin öznelliğine neredeyse hiç yer verilmemiştir. Çeviri çalışmalarında daha çok yapısalcı bakış açısı egemen olmuştur. Bu yüzden yaratıcılık ve çevirmen uzun süre araştırma konusu yapılmamıştır. Bu nedenle bu çalışma kapsamında, çeviride yaratım, yeniden yazma, yeniden yaratım ve çevirmen yazar kavramları ele alınarak çevirmenin yaratıcı çeviri sürecindeki işlevi incelenmiştir. Buradaki temel amaç çeviri kuramlarında yaratımın nasıl ele alındığı ve çevirmenle yazarın karşılaştırılması ve ortaya çıkan çeviri ürününün kuramsal açıdan incelenmesidir.

Anahtar sözcükler: çeviride yaratım, yeniden yaratım, yeniden yazma, çevirmen yazar, çeviri kuramları

Creation in translation: rewriting, recreating, translator author

Abstract

Translation is traced back for centuries. When the development of translation throughout history is considered, it can be observed that there are significant developments taken place in various fields such as the studies conducted on translation strategies and methods. Moreover, with the development of information and communication technologies in recent years, computer-aided translation tools have improved considerably. As a natural consequence of this, machine translation programs have been developed which help translators during the translation process. Despite these developments, a very limited number of studies have been conducted on the role and function of translators who are the major actors in translation processes. The issue of translators' creativity and subjectivity has rarely been focused on in these studies. Because of the dominance of structural points of view in the translation studies, the issue of translators' creativity and subjectivity has not been elaborated as a subject of research for a long period of time. Thus, this study investigates the role of translators by taking into consideration the concepts of creation, rewriting, recreating and translator-author. The main aim of this study is to reveal the ways how the concept of creation is elaborated in translation theories, compare the translator with the author, and to analyze the translation product in relation to creation or re-creation.

Keywords: creation in translation, recreation, rewriting, author translator, translation theories

Giriş

Çeviriye sadece dilbilimsel bakış açısıyla yaklaşmak çeviri eyleminin sadece sözcüksel kavramlaştırılmasına yol açar. Bu bakış açısı dilsel göstergelyi sadece

mutlak bir değer olarak gören yapısalcı dilbilimin bakış açısıdır. Bu durumda sözcük kesin anlamsal bir bütün olarak değerlendirilir. Bu da çeviri eyleminde yaratıcılığa, dolayısıyla çevirmenin öznelliğine neredeyse hiç yer vermez. Bu yüzden her iki kavram da çeviri incelemelerinde uzun süre araştırma konusu yapılmadı. Oysaki çevirisi yapılan diller değil metinler ya da iletilerdir, anlam da tek tek alınan sözcüklerin anlamının bütünü değildir. Zira anlam sabit, kesin ve değişmez bir şey değildir. Bu bakış açısı yapısalcılık (*structuralisme*) sonrası yapıbozuculuğun (*déconstructionnisme*) (J. Derrida, R. Barthes) ortaya çıkmasına, bu kuram da Yorumbilimin (*herméneutique*) gelişmesine yol açar. Metnin anlamın ön plana çıkmasıyla birlikte yaratıcılık artık gündeme gelmeye başlar. Bir metnin birden çok anlamının olabileceği kabul edilmeye başlanır, artık çoğul okuma (*lecture plurilingue*) söz konusudur. Ama çeviride yaratıcılığın edebiyatçılar dışında çok fazla bir savunucusu olmaz. Çeviri uzun süre özgün metnin kötü bir kopyası olarak değerlendirilir ve yaratıcılık çeviri çalışmalarında uzun zaman göz ardı edilir. Bunun iki nedeni vardır: Birincisi yaratıcılığın zor anlaşılması, ikincisi ise kuram haline getirilememesindeki güçlüklerdir. Oysaki metne sadık olmak aslında yaratıcılığa bağlıdır. Metne sadık olmama ya da ihanet etme yaratıcılık olmadığına ortaya çıkar. O halde uzun süreden beri çeviri çalışmalarında sıklıkla kullanılan İtalyanca bir deyim olan “*traduttore traditore*” “çevirnek ihanet etmektir” çeviri eyleminin yanlış kavramlaştırılmasıdır denilebilir.

Çoğu araştırmacı çeviriyi yöntemleri olan pozitif bir bilim dalı olarak görür. Çeviri incelemelerinde dilbilim ve iletişim odaklı kuramsal çalışmalardan kültür odaklı çalışmalara geçildiğinde çeviri yaklaşımı değişmeye başlar ve çevirmen de bir özne olarak konumlandırılmaya başlanır. Bu bağlamda çevirmenin çeviri sürecinde işlevinin ne olacağı tartışılmaya, son dönemlerde ise çevirmenin edinci üzerinde durulmaya başlanır. Bu alanda gerçekleştirilen çalışmalarda, çeviri eylemi, artık farklı bir biçimde, *yeniden yazma* ya da *yaratım* olarak tanımlanmaya başlanır. Çeviri de özne olarak konumlandırılan çevirmen tarafından gerçekleştirilen bir *yeniden yazma* eylemi, *yaratım* olarak tanımlanır. Art alan bilgileri ve toplumsal deneyimleri farklı olan çevirmenlerin aynı metni farklı biçimlerde hedef dile aktaracakları ve bu aktarımın da dönemden döneme, çevirmene özgü nitelikler taşıyacağı ve dönemin siyasal ve kültürel düşüncesinden etkileneceği kabul edilmeye başlanır. Bu durumda yaratıcılık, yeniden yazma, yorumlama, yerileştirme, vb. gibi kavramlar karşımıza çıkar.

1. Yaratıcılık ve Çeviri Kuramları

Bassnett (2002) kültürlerarası bir konuma yerleştirdiği çevirmenin yorumlama temelli bir yeniden yazma eylemi gerçekleştirdiğini ileri sürerken, Delisle (1988: 37) “insan çevirisinin en ayırt edici özelliği onun yaratıcılığıdır” der. Lefevere’e

(1992: 9) göre “Her edebi çeviri, bir çeşit yeniden yazmadır.” Kaynak metnin biçim değiştirmesi, çevirinin yeniden yaratım sürecini ve yeniden yazım işlemini gösterir. Bu durumda çevirmenin yaratıcılık kavramına dayalı öznel bir eylem gerçekleştirdiğini belirtir ve ortaya çıkan hedef metnin her koşulda özgün bir eser olduğunun altını çizer. Venuti (1995) ise, bağlamsallık kavramından hareketle tanımladığı yeniden yazma sürecinde, çevirmenin yerelleştirme/yabancılaştırma eylemlerine dayalı bir edim sergilediğini ve buna bağlı olarak ta çeviride görünürlük ya da görünmezlik kazanabildiğini ileri sürer. Stolze’ye (2001) göre çevirmen, çevirinin yorumsal modelinde merkez unsurdur; böylece çevirmenin yeterliliği ve yaratıcılığı konusu da tam merkezdedir. “Sadece sözü dikkate alan çeviri her seferinde bir yaratıcılık gerektirir” (Pergnier, 1978/1993, 255), Ballard da (1997: 106-107), yaratıcılığın öznellik gibi çeviri eyleminin bir parçasını oluşturduğunu söyler; Ladmiral (1995: 418) yaratıcılığı temel bir kavram olarak kullanır. Bu durumda çevirmen artık çevirinin tam merkezinde yer alan bir özneye dönüşür ve çeviri eylemi de öznel bir eylem olarak değerlendirilir. Çeviri sürecinde ortaya çıkan ürünün de özgün bir ürün olduğu, dolayısıyla da çevirmenin artık neredeyse yazarın yerini alabilen hatta onun yerine geçebilen bir aktör olarak görüldüğünden, çeviri sürecinde artık edilgenliğin ötesine geçip etken bir rol üstlenebileceği ve bunun sonucunda da çevirmen yazara (Sığırcı, 2000: 24-26) dönüşebileceği düşünülebilir.

Yaratıcılığa çeviri kuramları açısından baktığımızda, Çoğuldizge Kuramında (Even-Zohar, 1987) çeviri, kültürel etkinlik çerçevesinde ele alınır; Ereğ Odaklı Kuram ise (Tourey, 1985) çevirilerin hedef kültürdeki işlevinden yola çıkarak, *kabul edilebilirlik* ve *yeterlilik* kavramları açısından çeviriyi değerlendirir; Eylem Kuramında ise çeviri, hedef kültür göz önünde bulundurularak gerçekleştirildiğinden kültürlerarası iletişimi sağlayan bir eylem olarak görülür; Bağlantı Kuramında (Gutt, 1990) ise *doğrudan* ve *dolaylı olmak* üzere iki çeviri yöntemi öne sürülür, kaynak dil ve hedef arasında benzerlikler olduğunda *doğrudan*, farklılıklar olduğunda ise bağlantı ilkesine uygun olarak, *dolaylı* çeviri yöntemi kullanılır. Bu kuramların hepsinde daha ziyade yapılan çeviri üzerine odaklanılır ve çevirmenin yaratıcılığına yer pek verilmez. Dolayısıyla da bu konuda çalışmalar da yürütülmediğini söyleyebiliriz.

Yaratıcılık, çeviri eyleminde yeniden yazma biçiminde işlevselci dilbilim kuramından doğan Skopos Kuramında ortaya çıkar (Vermeer, 2008). Bu kurama göre, kaynak metin ve hedef metin kendi gerçekleri içinde ele alınır. Dolayısıyla hedef metin kaynak metinden bağımsız bir işleve hizmet edebilir. Çevirmenin çevrilecek metin karşısındaki özgürlüğü artarak, kaynak metne bağlılık tamamen ortadan kalkar ve amaca bağlılık ön plana geçer; hedef dil, hedef kültür ve hedef okuyucu önemli duruma gelir. Kaynak metnin yorumlanması ve hedef metnin oluşturulmasında belirleyici etmen çevirinin amacıdır. Kaynak metin artık birincil olma

önemini yitirir, çevrilen metin işlevsel ve iletişimsel olarak yeterli bir çeviri olarak değerlendirilir. Skopos kuramının en belirgin yönü, çeviri sürecini etkileyen alıcı ve çevirmene verdiği önemle ortaya çıkar (Vermeer, 2008). Skopos Kuramı çeviriyi bir eylem olarak tanımlar. Buna göre her çevirinin de *işveren* ya da *çevirmen* tarafından belirlenen bir amacı vardır. Bu kuramda çevirmen kendi makrostratejisini oluşturan bir *uzman* olarak görülür. Bu uzmanlık kaynak ve hedef dilleri çok iyi bilmekle sınırlı değildir; çevirmen, aynı zamanda “iki-kültürlü bir uzmandır” (Vermeer, 1995: 97).

Skopos Kuramının dışında, çevirmenin merkezde yer aldığı bir diğer kuram ise Yorumlayıcı Anlam Kuramıdır. Bu kuramın temel yapısı, anlama (*compréhension*), sözcüklerden sıyrılma (*déverbalisation*) ve yeniden ifade etme (*réexpression*) olarak üç başlıkta toplanır. Lederer (1994: 11) çeviri sürecinin, öncelikle kaynak metnin anlaşılmasından, dilbilimsel biçiminin sözcüklerden sıyrılmasından ve anlaşılacak düşünce ve duyguları diğer bir dilde ifade etmekten ibaret olduğunu ifade eder. Bu açıdan iletilmek istenen iletinin doğru yorumlanmasının ve iletinin anlamının önemli olduğu, bu nedenle de bu süreci yürütebilecek çevirmenin etkinliğinin önemi ortaya çıkar. Çevirmen artık çeviri sürecinin merkezinde bulunur (Laplace, 2005: 34). Yorumlayıcı Anlam Kuramı karşılaştırmalı bir çözümlemeye girişmez (Seleskovitch, Lederer, 1984). Başka bir deyişle sözceleri karşılaştırmaz, bizzat çeviri sürecine odaklanır. Söylemin dil dışı oluşturucularına büyük yer verir ve çeviriye dilbilimsel yaklaşımı, bir dilden ötekine çeviri gibi bakmayı reddeder. Çeviri eyleminde çevirmene temel bir görev yükler, zira dil dışı değişkenlere göre metni yorumlayan, anlamını oluşturan çevirmendir. Çevirmeni çeviri eyleminde eşdeğerlikler üreten bir makine gibi değil, daha ziyade birikimiyle bir *yorumlayıcı* olarak değerlendirir. Bu durumda çevirmenin yaratıcılığı da bir bakıma kabul edilmiş anlamına gelir. Bu kuramda metni ya da söylemi bir bütün olarak anlamaya odaklanmak ilke olarak kabul edildiğinden çevirmenin kendisini yazarın yerine koyarak çeviri eylemini gerçekleştirmesi de talep edilir.

2. Çeviride Yaratım/Yaratıcılık Eylemi

Çeviride yaratım incelemesine geçmeden önce bu kavramın daha iyi anlaşılması için yaratım sözcüğünün genel sözlüklerdeki anlamını incelememiz gerekir. Bu kavram Fransızcada *création*, İngilizcede *creation*, İtalyancada *creazione*, Latince de ise *creatio* sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. Türkçede yaratım ya da yaratıcılık genel anlamda yeni ve özgün bir şey ortaya koyma anlamına gelir. Bu kavram TDK çevirim içi sözlükte, her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık biçiminde, yaratım ise özel yetenekle ortaya konulan eser veya nesne biçiminde tanımlanır. Fransızcada ise (*Le Petit Robert*, 1998) *yaratma* sözcüğü şu biçimde verilir: organize etme eylemi, yaratılan şey, daha

önce var olan verilerden hareketle yeni bir eseri oluşturma biçiminde tanımlanır. Görüldüğü üzere yaratıcılık iki farklı dilin sözlüğünde daha önce olmayan bir şeyi var etme, sıfırdan bir şeyi meydana getirme biçiminde tanımlanır.

Çeviri konusundaki çalışmalar sıklıkla çevirmenin yaratıcı eylemlerinden ziyade metne sadık olma sorunu üzerine yoğunlaşır. Walter Benjamin, Antoine Berman, Jacques Derrida, Henri Meschonnic, Valéry Larbaud ve Paul Ricoeur, vb. gibi bazı yazarlar çeviriye önemli bir yer vererek onu bir esinlenme kaynağı olarak değerlendirirler. Her çeviri, terimler ve sözcükler arasında bir denklik içerir, fakat sadece eşdeğerliğin yaratımı sayesinde metne dönüşür (Lederer, 1994: 55). Çeviri asla anlamın birebir aktarımıyla sınırlandırılmaz, fakat metnin kaynak dilde yaşamını sürdüreceği biçimde gerçek bir yeniden yaratımdır. Çevirmek, anlam, değer, işlev ve işlevsellik açısından bir eşdeğer üretmektir (Meschonnic, 1999: 88). Her çeviri, belli bir dereceye kadar, bir buluştur ve bu nedenle özgün bir metin olarak varlığını sürdürür.

Anlam ve kültürün aktarımı çeviri de olmazsa olmazdır. Eco'ya göre (2003: 205), çeviri, “*hedef dilin bir iç sorunudur*”. Kaynak metni anlamsal ve biçimsel açıdan derinlemesine çözümleyerek metnin eşdeğerini hedef dilde bulmak ya da üretmek önemlidir. Metnin dengini bulmak, kaynak dildeki metnin doğru anlaşıldıktan sonra, hedef dilde anlamı karşılayabilecek uygun bir ifadenin kullanılmasıyla ancak mümkün olur. Anlamın aktarımı gerçekte çeviride yaratıcılık gerektirir. Anlamın aktarılmasına odaklanan çevirmen dilden dile bir aktarım değil daha ziyade kültürden kültüre de bir aktarım gerçekleştirir. Bu bağlamda kaymak dildeki duygu ve düşüncenin aktarımının doğru ve uygun deyişlerle yapılabilmesi için çevirmenin iki dile, kültürel farklara hakim olması ve daha da önemlisi yorum yapabilecek edince ya da birikime sahip olması beklenir.

Her çeviri kuramı eski bir sorun olan “aynısı” ve “ötekisi”yle karşı karşıyadır: Daha açık olarak söylersek, hedef metin özgün metinle aynı değildir, ama tamamıyla başka bir şey de değildir (Ladmiral, 1979). Kültürel dünya metinlerarası devasa bir dünyadır. O halde herhangi bir metin, her şeyden önce *birleştirme*, *dönüştürme*, ya da başka eserlere *göndermeleri* bir araya getirilmesiyle elde edilmiş metinlerarası bir metindir. Dolayısıyla kaynak metin ve çeviri metni özgünlükten ziyade bir metinlerarasılık ilişkisi içerir. Çeviride, tekliğin ve çokluğun diyalektiği çarpıcı bir biçimde hissettirilir. Belli bir açıdan, her çeviri çokluğu ortadan kaldırmaya ve dünyadaki farklı bakış açılarını üst üste koymaya çalışır. Başka bir deyişle, anlama yeni bir biçim kazandırma ve olası başka bir sözce bulma girişimidir. Çevirmenin sanatı, bir taraftan üretme bir taraftan da bizzat kendini yaratma gereksinimidir. Tamamıyla işlemsel olan çeviri sürecini Steiner yorumsal (*herméneutique*) bir süreç olarak görür. Çevirmen, sözcüğün tam manasıyla *yorumlama* ve *yaratma* işini

gerçekleştirir (Steiner, 1978: 16). Çeviri eyleminde çevirmenin ruhsal aşamalarını *güven, mücadele, sindirme* ve *düzeltilme* olmak üzere dört biçimde sınıflandırır.

Çeviride yaratım, gerçekte kendi çözümlerini üretmeyi kapsar, ama bu çözümlemeler sözlüklerde ya da konuya ilişkin kaynaklarda yer almayan ama çevrilecek yapıttan ve yapıtın biçiminden çıkarılacak yorumdan hareketle oluşturulan ya da bulunan çözümlerdir. Bu tür çözümler, alıcı üzerinde öngörülen etki oluşturmadığında ya da çevirinin denkliği bulunmadığında devreye girer. Bu durumda bir sözce üretmek için çevirmen geçmişteki kişisel bilgi birikimini ve deneyimini tamamını kullanması ve hedef dilin ifade olanaklarının bütünü de taraması gerekir. Bu biçimde oluşturulmuş ve sadece bağlamla sınırlı kalan bu tür eşdeğerlik yalnızca kendi üretimini mümkün kılan o anki metne ve bağlama özgüdür. Bu tür bir eşdeğerlik yaratımı elbetteki sözcüksel düzeyde kalır. Bu yaratım, kaynak metni izlemeyen, bazen sürpriz ve hayranlık etkisi yaratan ve metinle ilişkisi görünüşte koparılabilir bir denklik üretir. Her eşdeğerlik öznel bir yeniden yaratım eylemidir (Ballard, 2004 : 61). Bu eylem kaynak metne ait *yapısal, anlamsal, bağlamsal* ve *söylemsel* unsurları alımlama ve yorumlama edimine dayalı öznel yeniden yaratım sürecinin temelinde yer alır.

Jääskeläinen'in (2012: 193) belirttiği üzere, yaratıcılık bir soruna hazır yanıt olmadığında önemli bir görev üstlenir. Bu yüzden yaratıcılık, çeviri sürecinde bilişsel sorunlara çözüm üretmeye olanak sağlar. Yaratıcılık daha ziyade, özellikle de yazınsal metin çevirilerinde kendini ortaya çıkarır, ama diğer metin türlerinde de bunu görmek olasıdır. Gerçekte kaynak dildeki anlamın korunarak çevirmenin yaratıcılığını hedef dilde gösterebilmesidir. Çeviri kültürlerarası bir eylem olduğu için kaynak dildeki anlam korunarak hedef kültürde yeniden üretilir, yazılır, başka bir ifadeyle yeniden yaratılır. Bu sayede çevirmen yabancı kültüre ait bir anlamı kendi kültürüyle karşılaştırarak yeni bir şey ortaya koyabilir ve *yeniden yaratım* işlemini gerçekleştirir. Bu eylemi gerçekleştirebilmesi için öncelikle hem kaynak dilin ve hem de hedef dilin sözdizimsel ve anlamsal yapılarına ve her iki kültüre de derinlemesine hâkim olması gerekir. Çevirmen kendi dilinin ve kültürünün sınırlarında hedef kültürdeki okuyucuların anlayacağı biçimde bir aktarım yapar. Yapılan bu iş *yaratıcı çeviri* eylemi olarak nitelenebilir. Yaratıcı çeviri *uyarlama* gerektirir. Stolze'ye göre (2001) çevirmen, çevirinin yorumsal modelinde merkez unsurdur; böylece çevirmenin *yeterliliği* ve *yaratıcılığı* konusu da tam merkezde yer alır. *Yaratıcı çevirmenler* gerçekte yorumun ötesine geçerek daha fazlasını gerçekleştirirler. Bu tür çevirmenler güdülenme, kültürel ve geçmiş deneyimleriyle ilişkili öznel özelliklere sahiptirler.

Yazınsal metin çevirilerinde özellikle de şiir çevirilerinde, tüm eğilimler bir çeşit yaratım ve yeniden ifade etme işidir (Dépré, 1999: 11-16). Gerçekte bu eylem hedef dilde kaynak dildeki ifadenin dengini bularak yeniden yaratımdır. Böylelikle çevirmen çevrilecek metnin eşdeğerini hedef dilde bulabilme eylemini başarıyla gerçekleştirebilir. Bu eşdeğerliğe ulaşabildiği ölçüde yapılan çeviri başarılı bir çeviri olarak değerlendirilebilir. “Her edebi çeviri, bir çeşit yeniden yaratımdır. Kaynak metnin biçim değiştirmesi, çevirinin yeniden yaratım sürecini ve yeniden yazım işlemini gösterir” (Lefevere, 1992: 9). Bu çeviriler kaynak metinden farklı, artık yeni bir yapıda olan çevirilerdir. Bu durumda kaynak metine tamamiyle sadık kalınmaz, tamamen de kopulmaz. Bu doğrultuda, Genette (1982: 239) “hiçbir çevirinin tamamen aslına sadık olamayacağını” ifade eder. Zira kaynak metindeki anlam korunarak farklı bir anlatım ve yapıyla anlam aktarımı yapılır. Ancak bu aktarımı gerçekleştirirken iki dilin yapısına, kullanımına ve iki kültür bilgisine de tam bir hâkimiyet gerekir. Kaynak metni doğru anlamak ve derinliklerine inebilmek son derece önemlidir. Bu doğrultuda Eco (2003:205), “çeviri sadece iki dil arasında bir geçiş değil iki kültür arasında da bir geçiştir” biçiminde bir ifade kullanır. O halde çevirmen çeviri yaparken kültürel bilgileri aktarmak için her zaman dil becerilerini doğru kullanarak kaynak dildeki ifadeleri hedef dilde yeniden yaratma edincine sahip olmalıdır.

Çeviri eyleminde kültürün sınırlayıcı bir etken olduğu ve çevirmene pek çok durumda engel olabileceği görülür (Reiss, 1983: 25). Zira her yazar yazdığı eserde kendi kültüründen izler bırakır. Bazı durumlarda hedef kültürde bu öğeleri aktarmak çevirmene güçlükler oluşturabilir. İşte böyle durumlar ister istemez çevirmeni yeni bir sözcük yaratımı gerçekleştirmeye ya da yabancılaştırma stratejisini kullanmaya zorlar. Örneğin Türk yemek kültürüne özgü bir yemek adı olan *hıngel*’i başka bir dile aktarmak çevirmen için oldukça zor bir iş olacaktır. Hiç de kolay olmayan bu sözcüğün aktarımı yeni bir sözcük ya da ifade üretimini zorunlu kılacaktır. Çevirmen bu sözcüğü karşılayacak ya yeni bir sözcük üretecek ya da açıklamasıyla birlikte bu sözcüğe aktarımında yer verecektir. Her kültür kendi anlayacağı biçimde anlamı ifade eder ve dünyayı da ona göre kavramlaştırır ve biçimlendirir. Dolayısıyla çevirmenin kendi dilinde olmayan bir ifadeyi hedef dile aktarırken yaratıcılığına başvurması kaçınılmazdır. Bu durumda “çevirmen, hedef dilin sınırlarını ister istemez zorlamak durumunda kalacaktır” (Schleiermacher, 1973: 38). Eğer bu tür bir aktarım yapılmazsa bu çeviriyi okuyan okuyucuların kaynak kültüre ait ifadelerle uzak kalmasına, hatta hiç anlayamamasına yol açacaktır. Bu da hedef okuyucuda kendi kültürüne ait bir çeviri okuduğu hissi yaratmaz. Yaratıcı çeviri hedef alıcıda kendi kültürüne aitlik hissi verebilmelidir, dahası kaynak dildeki etkiyi hedef dilde yaratabilecek güçte ve nitelikte olmalıdır. Böylelikle hedef alıcı yabancılik duygusuna kapılmayacak

ve yaratılan yeni sözcüklerle kendi dil ve kültür özelliklerini taşıyan bir metni anlayabilecektir.

Çeviride yaratım sürecini belirtmek için Kussmaul (1991: 93) dört aşamalı bir model önerir. Bu dört aşama “*hazırlık*”, *kuluçka*, *aydınlanma* ve *değerlendirme* aşaması biçimindedir. Bu aşamalardan ilki olan *hazırlık aşaması*; çevrilecek metnin incelenmesi ve metin yazarının ifade etmek istediği anlamın tam olarak kavranması, olası çeviri sorunları ve bunların çözümlerine yönelik stratejik düşünme aşamasıdır. Kuluçka aşaması ise, duygu ve düşünce olarak çevirmenin zihninde oluşan ifade biçiminin hiçbir etki altında kalmayarak hızlı bir biçimde oluşması dönemidir. Bir sonraki aşama olan Aydınlanma aşaması, çeviride yaratımın gerçekleştiği, çevirmenin kaynak dilin yazarıyla özdeşleşerek hedef dilde anlamı yeniden üreterek çeviri sürecinde karşılaşılan sorunları çözüme kavuşturduğu aşamadır. Son aşama olan Değerlendirme aşamasında ise çevirmenin sorun ve çözümleri bir eleştirmen gibi değerlendirerek, kaynak metni yeniden yazımında kararlar alır.

Ama çeviride yaratım için gerekli ve yeterli görülen ayrıntılı bir ölçüt listesi oluşturmak neredeyse olanaksızdır. Bununla birlikte yaratıcı çeviri eylemi için gerekli olan nitelikler, az bulunurluk, üstün nitelik, yüksek bilişsel çaba, akıcılık, yenilik, esneklik, sentez yeteneği, çözümleme yeteneği, yeniden düzenleme/ yeniden tanımlama yeteneği, düşünsel yapı süresi ve değerlendirmedir (Guilford, 1950). Çeviride yaratımın bu niteliklerin tamamına ya da birkaçına dayanması olasıdır. Gerçekte herhangi bir yöntem ya da ürünü karşılayan iki temel ölçüt *yenilik* ve *yetenektir*. *Yenilik* ve *yetenek* yaratıcı çeviri çalışmalarında gerek duyulan iki temel özelliktir diyebiliriz Ama yaratıcı çeviri sürecinde yorumlama da olmazsa olmazlardır. Çevirmenin yorum gücü bilgi birikimine, iki dildeki yeterliliğine ve edincine bağlıdır. O halde çevirmenin öznel kültürel birikimi de bu bağlamda büyük önem taşır. Ayrıca çevirmenin hayal gücü ve yaratıcı yeteneği de onu farklı kılacak unsurlardandır.

Çeviride yaratım çoğu zaman hedef kültürü zenginleştirebilen ve kaynak kültürden de izler taşıyan özelliktedir. Yaratım eylemi, başka bir dilde yorumlanan, kaynak dildeki yazarın düşündüğü ya da hayal ettiği biçimde anlamı aktarabilen, hissedilen duygunun ve anlaşılan düşüncenin hedef dilde de aynı etkiyi yaratmasını sağlayan yetenek ve birikimi bir araya getirir. Kaynak dildeki metni nesnel bir biçimde yorumlayarak ve metnin ruhuna da nüfuz ederek hedef dilde onu yeniden oluşturur. Bu yeniden oluşum süreci çevirmene kaynak dilde metni yeniden yazan ya da yeni yazar olma yolunu açar.

3. Çevirmen /Çevirmen Yazar/Kaynak Yazar

Çeviri çalışmaları, yazın çevirisini yeni anlamların üretimi olarak görmesiyle birlikte, çevirmenler artık yazar kadar önem kazanır ve çoğu zaman çevrilen metnin yazarı olarak görülür. O halde anlam, “bir yazarın ne söylemek istediği, söyledikleri arasında anlaşılır olması isteğidir” (Delisle, 2005: 35). Eğer yazarlar dilin bağrında bulunuyorlarsa, bu çevirmenler için de geçerli bir durumdur, zira bunlar tek bir dilin değil, hem hedef dilin hem de kaynak dilin içinde yaşamlarını sürdürürler. Başka bir deyişle, çevirmenler yazarlardan daha somut ve daha genel bir biçimde dilin kalbinde yaşarlar. Çevirmen özgün metinle aynı şeyi söylemek istediğinde bunu yeniden oluşturur, yeni bir şey yapar. Zira başka bir dilde ve başka bir kavramsal dizgede yazmak söz konusudur. Çevirmen elinin altında bulunan ya da kendisine gelen eseri, mümkün olduğu kadar özgün eserin doğuşunda yer alan özgün düşünce ve sezgiye yaklaşmak için nesnel bir biçimde şifrelerini çözmeyi ve başka bir düzgüde yeniden şifrelemeyi amaçlar. Bu durumda sanatsal söylemde çevirmenin yeteneği yazarınki gibi öznelliğin ifadesiyle ortaya çıkmaz, daha ziyade kaynak metnin anlamına aşırı bir duyarlılık ve başka bir tutarlı metinde bu anlamı yeniden ve güçlü bir biçimde ifade etmeye yönelik büyük yatkınlık biçimiyle ortaya çıkar. Ama bunu gerçekleştirmek için dilsel olanakları seçmede çevirmen sınırlı bir özgürlüğü sahiptir, zira kaynak metnin anlamı bunu sınırlandırır. “Bir düşünce ya da biçimin tam olarak denkleğinin bulunması hedef dilin çevirmene sunduğu kaynakların işlenmesinde yaratıcılığını göstermesini gerekli kılar (Delisle, 1993: 151).

Çeviride anlam kaynak metnin sözcüklerinin içerisinde ve bunların birbiriyle olan ilişkisinde bulunur, ancak, kaynak dilin alıcısı için bu anlam sözlüklerin verdiği tanımların tamamından daha fazlasıdır. O halde “çevirmen, kaynak eserde bulunan fakat açıklanmayan ya da kısmen açıklanan örtük anlamların, düzanlamların, yananlamların, amaçların ve çağrışımların tamamını somutlaştırmak zorundadır. Oysaki kaynak dilin okuyucusu bunları hemen anlayacak bir edince sahiptir (Steiner, 1978: 259). Kültürel deneyimler ve farklılıklardan dolayı, sözcüklerin örtük anlamlarının tamamını hedef dile aktarmak neredeyse olanaksızdır. Çünkü çeviri matematikteki bir işleme benzemez, matematikte bir eşittir birdir, fakat çeviride hiç bir zaman böyle bir eşitlik söz konusu olamaz, çeviri özgün eserin eşdeğeri olarak görülemez. Zira bir sözcük bir nesnenin, ya da bazı durumlarda başka bir sözcüğün metaforundan daha fazla bir şeyi temsil eder, sözcük betimlediğini iddia ettiği nesneye gerçekte bir adım değil iki adım uzaklıktadır.

4. Yazarın Yazarı olan Çevirmen gerçek bir yazar mıdır?

Çevirmen bir yazar mıdır? Çevirmen kaynak dildeki yazarın yerine geçerek hedef dilde yazar olmaya sürüklenir, ama gerçekte sadece eseri tekrar yazandır. Çevirmen yazardır, ama asla gerçek metnin yazarı değildir. Gerçekte çevirmenin eseri de bir

özgün eserdir, fakat gerçek eser olduğunu söyleyemeyiz. Burada çevirmenin işlevinin yaratıcılıkta ne kadar önemli olduğu ortaya çıkar. Yazarın yazarı olan çevirmen, bir eseri hedef dilde yeniden yaratma sorumluluğunu tek başına üstlenen kişidir; o yazar değil, hedef kültürde eseri yeniden yaratan ve yorumlayandır. Buradaki eser çevirmenin ürünüdür, gerçek eser değil, artık başka bir eserdir. Neredeyse, gerçekte ne yazara ne de çevirmene ait olmayan ortak bir üründür de denilebilir. Bu durumda ortaya çıkan eser de yeniden oluşturulmuş bir yaratıcılık ürünüdür. Delisle (1988: 37) “insan çevirisinin en ayırt edici özelliği onun yaratıcılığıdır” der. İnsan çevirisi ancak yaratıcılıkla gelişim gösterebilir. Makine çevirisi gibi her sözcüğün karşılığını vererek değil, yorumlayarak ve yeniden üreterek anlam aktarımını sağlayabilir. Sığırcı (2020: 23) bunu “makina sadece çevirir, insan ise aktarır” biçiminde ifade eder. Bu bağlamda, Lawrence Venuti, çevirmeni, hedef/kaynak yazın dizgesini kendine odak noktası olarak seçen, kaynak metni bağlama uygun olarak yerleştiren veya yabancılaştıran, hedef dilde yeniden yaratılan metne hedef yazın dizgesinde görünmezlik/görünürlük kazandıran bir yazar olarak değerlendirir.

Bütününde çeviri eylemi bir yaratım ve gerekliliktir. Buna göre, çeviri bir metni başka bir dilde yeniden yaratmak ya da yeniden oluşturabilmektir; bu isteğe bağlı değil, tam tersi zorunlu bir gerekliliktir. Çünkü kaynak metindeki anlamın hedef metinde doğru ifade edilebilmesi bir yeniden oluşumu gerekli ve zorunlu kılar. Bu durumda hedef dilin söyleme biçimleri göz önünde bulundurularak titizlikle yeniden yazma eylemi gerçekleştirilir. Zira her dilin bir dünyayı algılama biçimi ve kültürel bir evreni vardır. Bu evrende anlamın doğru aktarılması, öncelikle kaynak dildeki anlamın doğru anlaşılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu anlamda doğru çeviri çok eski dönemlerden bu yana çevirmenin yaratıcılığına bağlıdır ve “sözcüğü sözcüğüne” çeviriden (Munday, 2012: 30) ziyade yaratıcı bir hatip olarak çevirmenin rolü üzerinde Marcus Tullius Cicero’ndan bu yana durulur.

Çeviri sürecinde aktarılacak metnin çevirmen tarafından derinlemesine kavranması ve içselleştirilmesi büyük önem taşır. Çevirmen metni tam anlamıyla kavradıktan sonra aktarıma ya da yaratım sürecine başlamalıdır. Lederer (1994: 212) de bu doğrultuda şöyle der: “Metni ya da söylemi anlamak, dilbilimsel anlamların ve bilişsel bilgilerin birleşimi sayesinde bir ses ya da grafik zincirinden anlamı çeken bir süreçtir.” Yani kaynak metnin doğru anlaşılması çeviride önemli bir aşamadır. Daha sonra kaynak metindeki yapıları, ifadeleri, deyimleri ve mecazları iyi kavramak ve bunları doğru bir biçimde hedef dilde yeniden oluşumunu gerçekleştirmek gerekir. Gerçekte çevirmen için kaynak metne bağlı kalan bir yorumcudur da diyebiliriz. Yeni bir yapıda metni yorumlamayı, eseri yeniden üretmek olarak ta adlandırabiliriz. Kaynak metne tamamıyla sadık kalmadan tamamıyla da metinden kopmadan anlamı koruyarak yeniden üretimin gerçekleştirilebilmesidir. Dolayısıyla çevirinin

amacı kendi başına bir dil değil, metnin yeniden oluşturulmasıdır. Umberto Eco (2003: 312) “iyi çevirmen, çeviriye başlamadan önce metni defalarca okur ve en karmaşık paragrafları, belirsiz terimleri, bilimsel referansları aktarmak herşeye başvurur”, der.

Neticede çevirmenin yazara göre daha elverişli konumda olduğunu söyleyebiliriz. İkisini de bir yaratıcı olarak ele aldığımızda, çevirmenin elinde hazır ve biçimlendirilmiş bir yazınsal ürün vardır, ama yazarın elinde hiçbir şey yoktur, “sıfırdan” bir şey oluşturur, “sıfırdan” bir özgün eser meydana getirir. Çevirmenin en çok güçlüklerle karşılaştığı temel yerde, gerçek mesleği yazarlık olan bir yazara karşı mücadele etmek durumunda kalması, dahası onunla yarışmakta âdeta boy ölçüşmeye sürüklenmesidir. Bu durum çevirmenin bir bakıma “kendi eserini” oluşturmak için üstün çaba göstermesini zorunlu kılar. Fakat bu da çevirmenin, *edinç/edimi* ve yeterliği sorununu gündeme getirir. Wills’e göre (1976) çeviri yeterliği: *kaynak dilde kavrayıcı yeterlik (compétence de préhension)*, okuma ve kavrama, *hedef dilde üretici yeterlik (compétence du producteur)*, *yazı ve süper yeterlik (compétence super)* biçimindedir. Çevirmen kendi dilinde kazandığı özgürlükle başka bir dilden aktarımı ve yeniden üretimi gerçekleştirir. Bunu yaparken çevirmenin yeterliğe ilişkin özelliklere sahip olması gerekir. Kaynak metni doğru anlayacak yeterliğe, hedef dil ve kültür birikim yeterliğine sahip olan çevirmen hedef dilde uyarlamayı, yeniden oluşumu doğru bir biçimde gerçekleştirebilir. Burada çevirmenin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri denetleyebilmesi anlamına gelen üstbilişsellik işlevi önem kazanır. Bu durumda düşünsel ve kültürel bağlamda, çevirmenin kaynak metindeki duyguları yeniden kavramsallaştırma, yeniden kavramsallaştırılan duyguları da hedef dildeki kavramlara dönüştürme ya da olabildiğince yakınlaştırma ve benzer duygular yaratma eğilimi söz konusudur. Çevirmenin görünürlüğü/görünmezliği de, metnin genelinde yeniden bunları gerçekleştirme-siyle ilişkili olarak yazma eylemi sürecinde aldığı kararlarla belirlenir ve bu metnin neredeyse tamamına özgün bir görünüm kazandırır.

5. Yeniden Yazma ve Çeviri Eylemi

Çeviri eylemi bir yazma mı yoksa yeniden yazma mı diye bir soru sorduğumuzda, daha çok yeniden yazma yanıtını vermek daha akılcı olacaktır. Çeviri eylemi, gerçekte çevirmenin yorumlama edimine bağlı olarak biçimlenen kültürlerarası bir yeniden yazma eylemidir denilebilir. Kültürlerarasılık kavramı, eylemin en az iki kültür arasında gerçekleştirildiği, yorumlamanın ise çevirmenin öznel yorumlama edimi anlamına geldiğini belirtmek gerekir. Yeniden yazma eylemi olarak çeviri aracılığıyla oluşturulan hedef metin, şüphesiz çevirmenin öznel yorumlama edimini yansıtacak ya da onu ele verecek izler taşır.

Öznel yorumlama edimi ve yaratıcılık kavramları, yeniden yazma eyleminin en önemli iki kavramıdır. Çevirmenin, kaynak metni art alan bilgisine göre yorumlayacağı düşünülürse, yeniden yazma sürecinde kaynak metne belli oranda da olsa müdahale etmesi neredeyse kaçınılmaz bir olgudur. Yeniden yazma eyleminde, kaynak metne ait yazınsal ve kültürel unsurların kültürlerarasılık bağlamında yorumlanması gerekir. Yeniden yazma süresince, çevirmen, kaynak kültür dizgesinde yer alan dilsel öğelerden, yazınsal unsurlardan ve kültürel öğelerden en üst düzeyde yararlanır. “Çevirmen, özgün dilde kaynak metne bağlı olan sabit imgelerden metni kurtaran bir özgürleştirici ve kaynak yazar ve kaynak metin ile hedef dil okuru arasındaki boşlukta görünür bir biçimde köprü kuran biri olarak görülebilir” (Bassnett, 2002: 23). Çevirmen, yeniden yazma sürecinde, hem kaynak kültürün dil ve yazın dizgeleriyle ilişkili art alan bilgisinden hem de hedef kültürün, dil ve yazın dizgelerine ilişkin deneyimlerinden ve birikiminden hareketle kaynak metni yorumlar ve yeniden yazmaya koyulur. Bu yazma sürecinde çevirmenin öznel alımlaması önemli bir yer tutar. Bu süreçte, yalnızca hedef dildeki alıcının beklentilerinin değil, bu dilin yazın dizgesine ait metin geleneklerinin de önemli bir etkisinden söz edilebilir. Yeniden yazma eylemi, gerçekte kaynak eserin çevirmen tarafından nesnelden olmaktan ziyade öznel bir yorumlanmasıdır denilebilir. Böylelikle çevirmen, kaynak metni yeniden yazma sürecinde özgür bir konum elde eder. Bu da, çevirmenin yeniden yazdığı metni, hedef yazın dizgesindeki diğer metinlerle eşit bir seviyede değerlendirilmesini ve onlarla rekabet etmesine olanak sağlayabilir.

Yeniden yazma eylemi, yazar ve çevirmen arasındaki hiyerarşik ilişkinin ortadan kalkmasına sağladığı için her çeviri çevirmenin öznel yargıları ve yorumlama yeteneği sonucunda ortaya çıkan özgün bir ürüne dönüşebilir. Kaynak ve hedef yazın dizgelerine ait metin geleneklerini, her iki yazın dizgesinin yerleşik yazınsal özelliklerini bilmek yeniden yazma eyleminin gerçekleştirilmesi sürecinde en önemli aşamalarından biridir. Kaynak metni yeniden yazan bir özne olarak çevirmen, yorumlayıcı yeteneği sayesinde özgün metinler ortaya çıkartabilir. Yeniden yazma sürecinde, eşzamanlı olarak kaynak ve hedef dil, kültür ve yazın dizgelerine ait yapısal, anlamsal, bağlamsal ve söylemsel unsurlarda göz önüne alınır. Kaynak dizgeye ait kültürel imgeler, çevirmenin eseri yeniden yazma sürecinde kaynak ve hedef dil kültür dizgeleri arasında karşılaştırmalar yapmasında önemli rol oynar. Kültüre ait imgeler hedef metin okuru üzerinde önemli bir etki yaratabileceğinden dolayı çevirmen, hedef okurun başka kültür dizgesine ilişkin olumlu ya da olumsuz yöndeki algısını oluşturmada önemli bir konum edinir.

Yeniden yazma, kaynak metne ait sosyal, siyasal, ideolojik, kültürel ve ekonomik unsurların hedef dilin, kültür ve yazın dizgelerine göre yeniden yaratımından hareketle gerçekleştirilir. Bu bağlamda, kaynak metnin hedef dilde yeniden yaratım

sürecinde çevirmenin yorumlama, art alan bilgisi ve farklı edinçleri yeniden yaratım sürecini büyük oranda etkiler. Ayrıca bu süreçte çevirmen hedef dil ve kültür dizgesinin etkisi altında da kalabildiğinden dolayı her iki dil, kültür ve yazın dizgesi arasındaki sosyal, siyasal, ekonomik, yazınsal ve kültürel benzerlikleri ve farklılıkları da ayırt etmeye itilir ve kaynak metne ait yapısal ve biçimsel özellikleri, bağlamsal öğeleri hedef dilin kültürüne uygun bir biçimde yeniden yazar (Venuti, 1995: 18). Bu yeniden yazma eyleminde, çeviri neredeyse sürekli olarak en az bir ikili okuma zorunluluğunu beraberinde getirir. Çeviri eseri okumak, onun üretildiği koşulları, kaynak dili ve söylemleri ve bu çeviri eserin okunacağı hedef kültür bağlamını ve alıcısını göz önünde bulundurmaktır demektir.

Bu tür bir yaklaşım yerlileştirmeyi beraberinde getirir bir yeniden yazma eylemini zorunlu kılar. Bu yerlileştirme, hedef metinde kullanılan kavram ve sözcüklerle, hedef alıcıyı hedef dil, kültür ve yazın dizgelerine ait geleneklerle bir araya getirir. Çeviri, sürekli olarak hedef dile ait bildirişimsel öğelerle kaynak dile ait bildirişimsel öğelerin değiş tokuşu, dolayısıyla da bir yerlileştirme sürecidir. Ancak bu yerlileştirme her şeyden önce kaynak metindeki baskın yerli öğelerle katı bir biçimde sınırlamak değildir. Sözcüklerin ötesinde metin bağlamında oluşturulan yerlileştirme eylemi çevirmenin hedef yazın dizgesinde hedef metni yeniden yazan olarak değerlendirilmesine yol açar ve hedef metnin de kaynak metinden bağımsız bir konumda, hedef yazın dizgesinde özerk bir metin olarak görülmesini ve yaşamını sürdürmesini sağlar. Ama yeniden yazar olarak çevirmenin hedef metinle kurduğu ilişki, kaynak metnin yazarının kendi metniyle kurduğu ilişkiden farklıdır; çünkü kaynak dile ait bir malzemenin neredeyse başka bir dile taşınması söz konusu olduğundan çevirmen yazar ön plana çıkar, kaynak yazar ise arka planda kalır, ama gerçek yazar olarak varlığını hep sürdürür.

Sonuç

Yaratıcılıkla ilgili kuramların büyük ölçüde anlamsal örneklemeden ve anlamsal çerçeveden yararlandığını kolaylıkla söyleyebiliriz. Bu tür yaklaşımlar çeviri yöntemlerinin yalnızca biçim odaklı sınıflandırılmamaları gerektiği için umut vericidir ve yaratıcı çeviri türlerinin gelişimi için de yol gösterici olabilir. Gerçekte çeviri eylemi bir yaratım, yeniden yaratım veya yeniden yazmadır. Bu bağlamda, çeviri bir metni başka bir dilde yeniden yaratmak ya da yeniden oluşturabilmektir; bu, özel istekten kaynaklanan bir durum değil, tam tersi bir zorunluluk ve bir gereklilikten kaynaklanır. Çünkü kaynak metindeki anlamın hedef metinde doğru ifade edilebilmesi bir yeniden oluşumu, yaratımı gerekli ve zorunlu kılar. Her çeviri anlamı yeniden üreten yeni bir eser meydana getirir. Ama bunun socunda varış dilinde kaynak metin ortaya çıkmaz, bununla birlikte sürekli olarak varlığını sürdürür. Zira çeviri, kaynak metni

söylemeden ona aralıksız göndermede bulunur veya onu özgün metinden ayrılan sözlü bir nesneye dönüştürür. Bu durumda çevirmenin temel görevi, varış dilinde kaynak metinle aynı olmayan eşdeğer bir metin yaratabilmektir. Aslında hiçbir metin tamamıyla özgün değildir, zira dilin kendisi bile özünde başka bir göstergenin çevirisidir. Bu düşünce tersten de söylenebilir: Bütün metinler özgündür zira her çeviri farklıdır. Eğer çevirmen iki dil ve kültür arasında bir aracıysa, sadece varış dilinde kalmaktan ziyade, görevi bir dilden ötekine geçişi sağlayarak iki dil ve iki kültür arasında kalabilmek ve köprü kurabilmektir. Böylelikle özgün metinde gizli olanı varış metninde ortaya çıkarabilir. Bu da çevirmenin bilişsel doğasında yer alan yaratıcı yetilerle ve niteliklerle yeniden yaratımı gerçekleştirmesiyle mümkün olur.

Her kültür kendi algıladığı biçimde anlamı ifade ederek dünyayı da ona göre kavramlaştırır ve biçimlendirir. Dolayısıyla çevirmenin kendi dilinde olmayan bir sözcüyü ya da kavramı hedef dile aktarırken yaratıcılığına başvurması kaçınılmazdır. Bu durum çevirmeni hedef dilin sınırlarını zorlamaya iter. Eğer yaratımı gerçekleştiremezse bu çevirinin alıcılarının kaynak kültüre ait ifadelere uzak kalmasına, hatta bunları hiç anlayamamasına yol açar ve hedef kitlede istenilen yönde etki ve duygu yaratamaz. Çünkü yaratıcı çeviri hedef alıcı kitlede kendi kültürüne aittik hissi verebilmelidir, dahası kaynak dildeki etkiyi hedef dilde yaratabilecek güçte ve nitelikte olmalıdır.

Eğer yazarlar dilin bağrında bulunuyorlarsa, bu durum çevirmenler içinde geçerlidir, zira bunlar tek bir dilin değil, hem hedef dilin hem de kaynak dilin içinde varlıklarını sürdürürler. Başka bir deyişle çevirmenler yazarlardan daha somut ve daha genel bir biçimde dilin kalbinde yaşarlar. Başka bir dilde ve başka bir kavramsal dizgede yeniden yazmak söz konusu olduğundan, çevirmen özgün metinle aynı şeyi söylemek istediğinde, bunu yeniden oluşturarak gerçekte yeni bir buluş yapar. Elinin altında bulunan özgün eserin doğuşunda yer alan özgün düşünce ve sezgiye olabildiğince yaklaşmak için çevirmen, nesnel bir biçimde eserin anlamını çözmeyi amaçlar. Bu durumda çevirmenin yeteneği yazarınki gibi sanatsal söylemde öznelliğin ifadesiyle ortaya çıkmaz, daha ziyade kaynak eserin anlamına aşırı bir duyarlılık ve başka bir dilde kaynak dildeki anlamı yeniden ve güçlü bir biçimde yaratmaya yönelik büyük bir yatkınlıkla ortaya çıkar. Yazarın yazarı olan çevirmen, bir eseri hedef dilde yeniden yaratma işini tek başına üstlenerek eseri yeniden yaratan, yeniden yazan ve yorumlayandır. Buradaki eser gerçekte çevirmene ait bir üründür, ama özgün eser değil, artık bam başka bir eserdir; neredeyse gerçekte ne yazara ne de çevirmene ait olmayan ortak bir yazınsal üründür de denilebilir.

Çevirmen, kaynak metnin anlam ve duygusunu hedef metne taşımaya çalışır. O halde çevirmen yazara göre daha elverişli konumdadır. Her ikisini de bir yaratıcı olarak ele aldığımızda, çevirmenin elinde daha önceden biçimlendirilmiş tutarlı

bir yazınsal eser vardır, oysaki yazarın elinde hiçbir şey yoktur, “sıfırdan” bir şey oluşturmuş, “sıfırdan” özgün bir yapıt meydana getirmiştir. Bu durumda çevirmenin en çok güçlüklerle karşılaştığı yer, mesleği yazarlık olan biriyle mücadele etmeye sürüklenmesi ve onunla yeniden yaratımda adeta boy ölçüşmeye itilmesidir. Böylelikle kaynak metni yeniden yazan ya da üreten bir özne olarak çevirmen yorumlayıcı ve yaratıcı yeteneği sayesinde özgün metinler ortaya çıkartabilecek bir yazar konumuna yükselebilir. Bu nedenle de her çeviri belli bir dereceye kadar bir buluştur ve özgündür. O halde çeviri de özgün eser gibi kaynak dilde eşi benzeri olmayan bir yapıt olarak varlığını sürdürebilir; özgün yapıt ve çevrilmiş biçimi benzerlikten ziyade metinlerarasılık (*intertextualité*) ilişkisi içerir. Metaforik olarak, eğer çeviri kırık bir testiyse özgün metnin kendisi de kırık bir testidir. Dolayısıyla çeviri asla tamamlanmayan ve sınırlandırılmayan ucu açık bir süreç, çevirmen de yazar gibi, eser okuyucuyla buluşuncaya kadar sürekli bir şeyleri değiştirmeyi tasarlayan yılmaz bir yorumcudur. Sonuç olarak çevirmen yazar, kaynak metin karşısında, tam anlamı oluşturmama endişesinden kaynaklanan, «adeta suçlunun suç işlerken hissettiği duyguyla, kaynak dilde yeniden anlam yaratımını gerçekleştirmeye çalışan, eserin anlam dünyasına hapsolmuş yapayalnız bir sanat emekçisidir.

Kaynakça

- Ballard, M. 1997. Créativité et traduction. *Target*, 9 (1), p. 85-110.
- Ballard, M. 2004. La théorisation comme structuration de l'action du traducteur. *La Linguistique*, 40 (1), p. 51-65.
- Benjamin, W. 2000. « La tâche du traducteur », dans *Oeuvres I*, traduit par Maurice de Gandillac, Rainer Rochlitz et Pierre Rusch, Paris: Gallimard, Folio.
- Bassnett, S. 2002. *Translation Studies*. London, Kanada; New York, ABD: Routledge.
- Berman, A. 1984. *L'Épreuve de l'étranger*. Paris.
- Delisle, J. 1998. *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*(dir.), choix de textes présentés au colloque de Créteil (France) en avril 1997, Ottawa, PUO, coll. « Regards sur la traduction », [Codir. : H. Lee-Jahnke].
- Delisle, J. 1993. *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Presses de l'Université d'Ottawa Delisle, J. 2005. *Le sens à travers l'histoire de la traduction de l'Antiquité à la fin du XIX^e siècle*. [En ligne] : <https://www.academia.edu/5995238/> [consulté le 01 mai 2020].
- Delisle, J. 2005. *L'enseignement pratique de la traduction*. Beyrouth, Université Saint-Joseph, Faculté des Lettres et des Sciences humaines, École de Traducteurs et d'Interprètes, coll. « Sources-Cibles » / Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, coll. « Regards sur la traduction ».
- Dépré, I. O. 1999. *Théories et pratiques de la traduction littéraire*. Paris: Armand Colin.
- Durieux, C. 1990. « Liberté et créativité en traduction technique ». *La Liberté en traduction, Actes du Colloque international*. Paris: Didier Érudition, p.169-179.
- Delisle, J. 1993. *La traduction raisonnée*, coll. « Pédagogie de la traduction », PUO, (Réimpression revue et corrigée, 1997).
- Eco, U. 2003. *Dire presque la même chose expériences de traduction*. Bompiani, Milano.
- Genette, G. 1982. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris.

- Guilford, J. P. 1950. *Creativity*. American Psychologist, 5, p. 444-454.
- Gutt, E. A. 1990. A theoretical account of translation-without a translation theory. Target: *International journal of translation Studies*. 2 (2), p. 135-164.
- Even-Zohar, I. 1987. Yazınsal polisistem içinde çeviri yazının durumu. Çev. S. Paker. *Adam Sanat*. 14, p. 59-68.
- Jääskeläinen, R. 2012. *Translation Psychology*, Handbook of Translation Studies, Cilt:3, s. 191-197.
- Kussmaul, P. 2000. Types of creative translating, in Andrew Chesterman, Natividad Gallardo San Salvador & Yves Gambier (eds). *Translation in Context*. Selected Papers from the EST Congress, Granada 1998, Amsterdam: John Benjamins, s. 117-126.
- Ladmiral, J.-R. 1995. *La Communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Ladmiral, J.-R. 1979. Traduire : théorèmes pour la traduction. Paris: Payot.
- Ladmiral, J. R. 1995. "Traduire, c'est-à-dire...: Phénoménologies d'un concept pluriel". *Meta*, 40 (3), p. 409-420.
- Lakoff, G., Johnson, M. 2003. *Metaphors we live by*. Şikago, ABD: University of Chicago Press.
- Laplace, C. 2005. *La genèse de la théorie Interprétative de la traduction*. F. Israël et M. Lederer (Ed.), La Théorie interprétative de la traduction I-Genèse et développement içinde (s.21-66). Paris: Lettres modernes minard.
- Lederer, M. 1994. *La traduction aujourd'hui*. Paris: Hachette FLE.
- Lederer, M., Israël, F. (Ed.). 2005. *La théorie interprétative de la traduction II - Convergences, mise en perspective*. (s.211-228). Paris: Lettres modernes minard.
- Lefevere, A. 1992. *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. London, Kanada; New York, ABD: Routledge.
- Meschonnic, H. 1999. *Poétique du traduire*. Paris: Verdier.
- May, R. 2013. *Yaratma cesareti*. çev. Alper Oysal, Ankara: Metis Yayınları.
- Munday, J. 2012. *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*, London and New York: Routledge.
- Pergnier, M. 1993/1978. *Les fondements socio-linguistiques de la traduction*. Presses Universitaires de Lille. *Petit Robert*, 1986. Paris: Dictionnaires le Robert.
- Reiss, K. 1983. Adequacy and Equivalence in Translation, in *The Bible Translator* (Technical Papers), Sayı 34: 3, 301-308.
- Schleiermacher, F. 1973. Methoden des Übersetzens (1813), Das Problem des Übersetzens. Hans Joachim Störig (Ed.), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 38-70.
- Siğircı, İ. 2020. *Manuel pratique de traduction. Turc-Français, Français-Turc. Fransızca Çeviri Kılavuzu*. 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. 1984. *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition. Steiner G., 1978. *Après Babel, Une poétique du dire et de la traduction*, trad. de l'anglais par Lucienne Lotringer. Paris: Albin Michel.
- Toury, G. 1985. *In search of a theory of translation*. Porter Institute of Poetics.
- Stolze, R. 2001. *Übersetzungstheorien: Eine Einführung*, 3. Baskı, Gunter Narr Verlag: Tübingen Venuti, L. 1995. *The Translator's invisibility: A History of translation*. London: Routledge.
- Vermeer, H. 1995. *A Skopos Theory of Translation (pre-print)*, Heidelberg.
- Vermeer, H. 2008. *Çeviride Skopos Kuramı*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1. Baskı.

Wilss, W. 1976. Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. in R.

Brislin (Ed.), *Translation applications and research* (117-137). New York: Gardner.

Synergies Turquie
n° 13 / 2020



Modalités d'expression
littéraires
et socio-culturelles





ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Synergies Turquie n° 13 - 2020 p. 153-171

Se confronter à l'indicible : les modalités d'expression dans *Entendez-vous dans les montagnes...* de Maïssa Bey

Didem Alkan

Xavier University of Louisiana, États-Unis

dalkanoi@xula.edu

<https://orcid.org/0000-0002-8118-5291>

Reçu le 11-05-2020 / Évalué le 10-11-2020 / Accepté le 25-11-2020

Résumé

La conquête de l'Algérie par les Français en 1830 et la guerre d'indépendance de 1954 à 1962, ont laissé comme héritage des relations complexes pour les deux pays. La destruction humaine qui résulte de cette pratique de la violence s'est transformée en un silence déchirant. Quelques écrivain(e)s qui voulaient briser ce silence ont décidé de s'exprimer à travers l'écriture. Le problème était double : d'une part, se posait la question d'exprimer cette violence insupportable du passé ; et d'autre part, de savoir comment lutter contre le silence devenu un obstacle pour transmettre l'histoire aux nouvelles générations. Cette étude se concentre particulièrement sur ce deuxième aspect : le problème du silence et de la volonté d'exprimer l'indicible sur la période la plus sanglante de l'histoire franco-algérienne. Que veut dire comprendre cette violence tandis que la réalité reste indicible ? Comment lutter contre le silence qui se présente comme un obstacle pour la transmission de l'histoire ? Cet article vise à répondre à ces questions à travers l'analyse des stratégies narratives employées par Maïssa Bey dans *Entendez-vous dans les montagnes...*

Mots-clés : Maïssa Bey, Guerre d'Algérie, autofiction, indicible

Maïssa Bey'in *Entendez-vous dans les montagnes...* Romanı'nda Tarıfsız Olanla Yüzleşme

Özet

1830'da Cezayir'in Fransızlar tarafından işgali ile başlayan ve 1962'de Cezayir'in Bağımsızlığı ile sonlanan tarihi süreç, iki ülke için de silinmez bir sosyokültürel mirasın temelini oluşturmuştur. Uzun yıllar süren gerilim ve bağımsızlık uğruna yaşanan zulüm, sürecin ardından yürek parçalayan bir sessizliğe dönüştürmüştür. Bu sessizliği sonlandırmak isteyen birçok Cezayirli yazar kendilerini eserleriyle ifade etmeye karar vermişlerdir. Bu süreçte sorun iki yönlüdür. Bir yandan, geçmişte yaşanan bu zulmün temsili ve dilsel aktarımındaki sınırlılık sorunu; öte yandan ise bu sorunun bertaraf edilmesinin tarihin aktarımındaki temel rolüdür. Bu inceleme, özellikle bu ikinci konuya odaklanmaktadır. Başka bir deyişle, Maïssa Bey'in *Entendez-vous dans les montagnes...* eserinden yola çıkılarak, Cezayirli yazarın ortaya koyduğu dilsel yöntemleri ve romanın anlatı düzlemindeki yapısını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Anahtar sözcükler : Maïssa Bey, Cezayir Savaşı, özkurmaca roman, dilsel aktarımda sınırlılık

**Confronting the Unspeakable in Maïssa Bey's
*Do you hear in the mountains... and other stories***

Abstract

The conquest of Algeria by the French in 1830 and the War of Independence from 1954 to 1962 left a legacy of complex relations for the two countries. The human destruction that results from this practice of violence has turned into heartbreaking silence. Some writers who wanted to break this silence have decided to express themselves through their narratives. The problem was twofold: on the one hand, the question was how to express this unbearable violence of the past; and on the other hand, how to fight against silence, which has become an obstacle for transmitting history to new generations. This study focuses particularly on this second aspect: the problem of silence and the desire to express the unspeakable during the bloodiest period in Franco-Algerian history. What does it mean to grasp the reality behind this violence while reality remains unspeakable? How to fight against the silence that hinders the transmission of history? This article aims to respond these questions through the analysis of the narrative strategies employed by the author in *Do you hear in the mountains... and other stories*.

Keywords: Maïssa Bey, Algerian War, autofiction, unspeakable

Se taire ou dire l'indicible.

Kateb Yacine

Mon écriture est un engagement contre tous les silences.

Maïssa Bey

Introduction : Maïssa Bey et son engagement littéraire

Pour étudier l'écriture de Maïssa Bey, il importe de connaître son passé qui joue un rôle primordial dans ses œuvres. Née en 1950 à Ksar-El Boukhari, un village dans le sud d'Alger, Bey doit vivre la guerre d'Algérie lorsqu'elle est enfant. Ce témoignage est doublement traumatique : d'une part, dès l'enfance, Bey est confrontée à l'extrême violence avec laquelle son père fut tué par les français ; et d'autre part, le fait qu'elle ne sache jamais comment son père a été tué, crée chez elle un trauma indéfinissable. Après l'Indépendance, Bey décide de suivre le parcours académique de son père qui était instituteur à l'époque, et elle fait ses études de lettres françaises à l'Université d'Alger et à l'École Normale Supérieure d'Alger. Elle devient ensuite institutrice dans un lycée à Sidi Bel Abbès, où elle commence également à publier ses premières œuvres dans les années 1990, les années noires où les fondamentalistes islamistes mènent une guerre civile. Dans cette période de

conflit politique et social, Maïssa Bey, commence à publier « en tant que femme » et écrit « en français » : l'équivalent d'une double révolte contre les fondamentalistes. Ainsi, pour se protéger, elle décide de s'exprimer sous son pseudonyme, « Maïssa Bey », alors que son vrai nom est Samia Benameur. Dans son entretien avec Suzanne Ruta, Bey parle de cette période de conflit qui déclenche en elle un désir de s'exprimer, et son choix de publier sous un pseudonyme :

Les extrémistes voulaient arrêter le pays. Notre résistance était au levier du quotidien. Aller au travail, ouvrir votre magasin le matin, aller au lycée pour enseigner chaque jour, en espérant que ce ne soit pas le dernier. Les terroristes avaient interdit l'enseignement en français - musique, sport et dessin également. En tant que femme dévoilée, j'avais conscience que mes « défauts » étaient nombreux [...]. Au fur et à mesure que les menaces et les interdictions se multipliaient, cela déclencha paradoxalement en moi une envie d'écrire pour être lue. J'ai publié sous un pseudonyme dans un premier temps, pour me protéger et surtout pour protéger ma famille¹ (Bey, 2006).

Bey commence sa carrière d'écrivaine dans des conditions dures. Bien qu'elle utilise un pseudonyme, sa plume risque de la mettre en danger. Les thèmes de son écriture, et leur contenu en tant que critique sociale, rendent son travail plus difficile, mais elle ne s'arrête jamais. Au lieu de s'éloigner du domaine littéraire, elle essaie de trouver des stratégies narratives pour rendre *dicible* ses paroles. *Entendez-vous dans les montagnes* est une de ses œuvres où elle se met en quête. Elle cherche des mots pour exprimer l'indicible, et des stratégies pour briser le silence, déclencher la mémoire et reconstruire l'histoire, une histoire collective longtemps refoulée. Le besoin d'exprimer son intime, de se confronter à la mort de son père, mène Bey à écrire ce récit. Or, son intime n'est pas séparable de l'histoire collective, et ainsi, le travail devient doublement difficile comme elle l'exprime dans ce même entretien :

J'ai longtemps hésité avant d'écrire. Contrairement à de nombreux auteurs dans mon pays ou ailleurs, je ne voulais pas me concentrer sur mes efforts sur la lamentation ni sur la célébration d'un passé inévitablement glorieux élevé au rang de mythe directeur pour les générations futures. Et il m'a fallu tout ce temps pour rassembler le courage de déchirer de la « chambre noire », certaines images douloureuses qui obsèdent ou assaillent une personne et laissent s'interroger sur le rôle de l'inhumain. Il y avait le désir de prendre position contre le silence, l'amnésie et le déni, de recréer des moments que l'on n'a pas vécus mais qui ont forgé sa conscience du monde. Réaliser une sorte de reconstitution - comme dans le travail de la police² (Bey, 2006).

Ainsi, dans *Entendez-vous dans les montagnes...*, Bey se concentre sur ces images bouleversantes qui lui reviennent constamment, comme par exemple celles des bourreaux qui ont torturé et ensuite tué son père. L'écriture de Bey, donc, se présente comme une quête, un effort de reconstruction, et les stratégies énonciatives qu'elle utilise, lui servent de support pour accomplir ce travail.

1. Les caractéristiques de l'écriture de Maïssa Bey

Maïssa Bey a une place importante dans le domaine de la littérature maghrébine, comme le souligne Christiane Chaulet-Achour : « Aujourd'hui, incontestablement et depuis la fin des années 90, Maïssa Bey devient une référence incontournable de la littérature algérienne des femmes » (Chaulet-Achour, 2007a : 5). Bien que les thèmes qu'elle aborde soient similaires à ceux des écrivains fondateurs du roman algérien, comme Kateb Yacine et Assia Djebar, en termes esthétiques, l'écriture de Bey a ses propres caractéristiques qui la rendent encore plus originale. Etienne Achille souligne la rupture entre Djebar et Bey ainsi dans son article sur *Entendez-vous dans les montagnes...* : « Dans *Entendez-vous*, la narration est extrêmement 'plate', proche du degré zéro défini par Roland Barthes tout au long d'un récit sans grands rebondissements ou coup d'éclats [...] Le style de Bey se détache également sensiblement de celui de sa compatriote par sa sobriété et sa retenue » (Achille, 2013 : 252). Ainsi, Bey propose une poétique de sobriété dans son écriture, et plus particulièrement dans *Entendez-vous*. Le questionnement de l'humanité et le passé violent de l'Algérie sont transmis dans une langue sobre qui crée une tension chez le lecteur. Ce qui est intéressant dans l'écriture de Bey ce n'est pas uniquement cette rupture avec les autres écrivain(e)s maghrébin(e)s qui élaborent des questions similaires : dans *Entendez-vous*, Bey crée un récit qui subvertit les représentations traditionnelles pour transmettre l'histoire individuelle et collective.

2. L'ambiguïté générique et les stratégies énonciatives dans *Entendez-vous...*

Bey commence son récit par une dédicace à son père et à ses fils :

« À celui qui ne pourra jamais lire ces lignes.
À mes fils » (Bey, 2014).

Ensuite, à la page qui suit, on voit une photo de Maïssa Bey, avec son père, accompagnée d'une note : « La seule photo du père de Maïssa, été 1955 ». En juxtaposant la photo et la dédicace « À celui qui ne pourra jamais lire ces lignes », Bey conduit ses lecteurs à faire le lien, et ce, pour les préparer à la suite de l'histoire. Cette dédicace à son père et à ses fils souligne également la volonté de

l'écrivaine de transmission entre ces deux générations. Ce faisant, Bey met l'accent sur son rôle de médiatrice pour la transmission de l'histoire. Après avoir commencé par ces références intimes, l'écrivaine débute son récit à la troisième personne du singulier « elle », tandis que le lecteur attend plutôt le « je » d'une écriture autobiographique traditionnelle : « Elle referme derrière elle la porte du compartiment dans l'espoir de ne pas être dérangée, de faire seule le voyage » (Bey, 2014 : 11). Bien que *Entendez-vous* se propose d'être l'histoire intime de l'écrivaine, le fait que l'histoire commence par la troisième personne du singulier bouleverse le lecteur. Est-ce une œuvre fictive ? Comment parler d'une telle histoire à travers une fiction ? Est-ce que l'écrivaine brouille ici les frontières entre la réalité et la fiction ? Les questions se multiplient. Maïssa Bey explique son choix narratif dans un entretien ainsi :

Pour ma part, en écrivant 'Entendez-vous dans les montagnes', qui est pourtant une autobiographie, j'ai fait appel au 'elle', une distanciation était nécessaire. Ce qui est certain, c'est que le 'elle' permet d'aller jusqu'au bout du récit, de prendre des distances parfois nécessaires. Peut-être que le 'je' narratif peut amener à un amalgame entre l'auteur et l'héroïne (Bey, 2001).

Ainsi, « elle » fonctionne comme un procédé de distanciation dans la narration qui permet à l'écrivaine, de se dévoiler librement. Cette distance « nécessaire » facilite également le processus de rapprochement de soi, de son intime refoulé, et ce, pour mieux comprendre et transmettre la réalité. La polyphonie participe à cette ambiguïté générique. Dans le récit, il s'agit de trois personnages dont la première est en partie Maïssa Bey. Bien que ce procédé permette à l'écrivaine de se distancier d'elle-même comme on l'a déjà souligné, cela permet aussi de collectiviser l'expérience de la narratrice. Pour le dire autrement, ce n'est pas uniquement l'histoire de Maïssa Bey, mais aussi des Algérien(ne)s qui ont vécu cet événement traumatique. Les autres personnages sont Jean et Marie. Ces trois personnages se rencontrent dans un compartiment du train « par hasard » :

Un homme vient d'entrer. Il jette à peine un regard sur elle. Il ne la salue pas. Il referme la porte derrière lui. Il s'assoit sur le siège en face d'elle, près de la fenêtre. C'est un homme d'une soixante d'années, costume du lainage sombre, chemise grise au col entrouvert, cheveux blancs soigneusement coupés et séparés par une raie, yeux très clairs [...] Au moment même où le départ du train est annoncé, une jeune fille ouvre la porte. Elle jette un regard dans le compartiment, esquisse un vague sourire, s'arrête sur le seuil un instant puis se décide à entrer. Elle voit là deux personnes, une femme d'un certain âge qui regarde par la fenêtre et ne s'est même pas retournée, et un vieux monsieur silencieux qui a à peine levé les yeux (Bey, 2014 : 11-13).

Il s'agit d'une narration hétérodiégétique où l'écrivaine se charge de raconter l'histoire en tant que narrateur omniscient. Ce procédé participe de la volonté de distanciation de l'écrivaine pour rendre l'histoire la plus objective possible : « une femme d'un certain âge », « un vieux monsieur silencieux ». Cette mise en scène de la première rencontre des personnages ajoute à l'ambiguïté de la représentation. Est-ce qu'il s'agit d'une fiction ? La narratrice complique encore les réflexions sur sa position dans l'histoire. Tandis que le lecteur s'habitue à l'emploi d'« elle », en tant que personnage fictif de cette histoire, le glissement entre « elle » et « je » met en doute ses réflexions. Tout au long de l'histoire, il est possible d'observer ce glissement ainsi :

« Cette obsession... la question qu'elle se pose souvent lorsqu'elle se retrouve face à des hommes de cet âge, question qu'elle tente toujours de refouler. Ces rides inscrites comme des stigmates au coin des lèvres. *Mon* père aurait à peu près le même âge. Non, il serait plus vieux encore. Il n'aurait pas cette allure... il était bien plus petit de taille... il aurait fini peut-être par ressembler à *son* père » (Bey, 2014 : 20-21).

[...] « *Elle* lève la tête et regarde. Son adresse de là-bas, sa seule véritable adresse, est encore écrite sur l'étiquette accrochée à la poignée de la valise. Bien visible. Son nom aussi. Il sait comment je m'appelle, d'où je viens, peut-être même...mais oui, *je* ne suis que de passage... » (Bey, 2014 : 31).

Le manque de cohérence dans l'emploi des pronoms et leur glissement constant tout au long de l'histoire ajoutent encore à cette ambiguïté sur l'identité de l'écrivaine. À travers ce lapsus narratif, la narratrice implique que malgré sa volonté de distanciation, la vérité est toujours là. Ainsi, elle affirme sa fiabilité, et son respect pour le pacte de lecture. Pour le dire autrement, « elle », c'est en partie Maïssa Bey, et l'histoire est en partie son histoire individuelle. Chaulet-Achour interprète ce procédé ainsi :

Dans le cas de Maïssa Bey, on peut penser que seule cette forme particulière de l'écriture personnelle était à même de soutenir son entreprise puisqu'il lui fallait 'inventer' à partir du vraisemblable et de l'attesté, une mort dont elle n'aura jamais les clefs. Faisant par ses choix de fictionnalisation d'une pierre deux coups : la fille rencontrant un des tortionnaires du père, le récit télescope les deux mémoires antagonistes autour de la guerre d'Algérie (Chaulet-Achour, 2007a : 11-12).

En effet, conformément à ce que souligne Chaulet-Achour, Bey dévoile à son lecteur son manque d'information sur la mort de son père. Bien qu'elle soit sûre que son père ait été tué par les tortionnaires, le fait qu'elle n'ait jamais eu de

témoignage direct rend la transmission de cette vérité si problématique que la fiction se présente comme la meilleure solution possible pour accéder à la vérité. Ainsi, le lecteur partage l'effort de Bey d'imaginer la mort de son père, également les tortionnaires. Tout au long du récit, bien que l'écrivaine transmette la vérité historique de la violence, elle ne représente jamais explicitement les scènes violentes.

3. La structure du récit

Le respect de la bienséance est un des procédés qui structure le récit de Bey selon Étienne Achille. Les didascalies et le champ lexical qui nous renvoient au théâtre classique permettent également une dramatisation dans la narration de Bey : « *Conversation dans un train* ». Acte I. Les personnages sont en place (Bey, 2014 : 44). Ainsi, toute l'histoire se passe dans ce compartiment en attribuant un effet d'huis clos à la narration. Il existe également des références à la réalité. Bien que la narratrice n'indique jamais la destination finale du train, il est possible de la déduire à partir de certaines références spatiotemporelles : « Elle n'aime pas les trains à compartiments. Elle n'aime pas les trains de nuit. La peur est là, présente, qui bat dans son ventre, ne la quitte plus depuis des années [...] De quoi a-t-elle peur dans ce train qui l'emmène vers la ville du Vieux-Port ? Ce train va vers la mer » (Bey, 2014 : 21).

En mentionnant explicitement « la ville du Vieux-Port », la narratrice implique que la destination est Marseille. Le mélange donc de la réalité et de la fiction souligne l'utilisation du 'genre de choses qui est susceptible d'exister' pour emprunter à la tradition du théâtre classique. Etienne Achille analyse ce choix de Maïssa Bey et son rapport à Aristote dans la *Poétique* comme suit :

Aristote dans la Poétique n'exclut pas l'invraisemblable de sa définition d'une bonne tragédie. Pour lui, l'objet du poète n'est pas de traiter le réel comme il est arrivé, mais de dire le genre de choses qui est susceptible d'exister. C'est en cela que le poète est supérieur à l'historien, car lui seul peut faire passer l'invraisemblable pour vraisemblable et peut donner un sens à des faits parfois incompréhensibles lorsqu'ils sont rapportés de façon brute. Bey respecte ainsi la bienséance qui, pour Aristote, tient dans la cohérence interne de la pièce et non dans la représentation conforme d'un fait réel, c'est-à-dire le réalisme. Hors des contraintes traditionnelles du réalisme, la mise en scène de cette rencontre improbable devient plausible et persuasive (Achille. 2013 : 254).

La susceptibilité dont Achille parle à travers Aristote s'applique directement à l'écriture de Bey, qui, à travers ces procédés, brouille les frontières entre le

réel et l'imaginaire. Une fois que les deux autres personnages se dévoilent pour exprimer leurs identités, la narratrice communique ses sentiments par rapport à cette rencontre :

Et voilà ! La boucle est bouclée ! Une petite fille de pieds-noirs, un ancien combattant, une fille de fellaga. C'est presque irréel. Qui donc aurait pu imaginer une scène pareille ? Cela ressemble à un plateau télé, réuni pour une émission par des journalistes en quête de vérité, désireux de lever le voile pour faire la lumière sur 'le passé douloureux de la France'. Il ne manque plus qu'un harki. Et surtout, pour mettre en relief l'absurdité ou l'étrangeté de cette situation, il ne faudrait pas omettre de la présenter non seulement comme une fille de fellaga, mais elle-même contrainte à fuir son pays pour échapper à la folie intégriste. On pourrait presque en faire le sujet d'une pièce de théâtre en choisissant un titre anodin... (Bey, 2014 : 43-44).

L'expression utilisée « la boucle est bouclée » et accompagnée par des points d'exclamations est significative, soulignant un processus dans la narration. Cette rencontre « rare », mais en même temps « possible » attribue une absurdité à la situation, comme le souligne également la narratrice : « C'est presque irréel ». Ainsi, la fiction permet à la narratrice d'effacer la ligne de démarcation entre le réel et le fictif pour mettre en question la vérité historique. Le fait de réunir une Algérienne dont le père est victime de la violence exercée par les Français pendant la guerre, un tortionnaire et une fille française dont le grand-père est pied-noir semble presque difficile, mais cela devient possible dans l'espace narratif, et ce, comme le souligne la narratrice, « pour lever le voile », et donc, pour faire face à la réalité. L'intéressant de ce procédé, c'est que Bey se sert de toute cette ambiguïté que nous avons soulignée pour mieux transmettre la vérité historique. Cette stratégie narrative a un aspect positif dans l'écriture de Bey, dans le sens où cela devient un support pour mettre en question la réalité historique. Mildred Moltimer, dans son livre *Women Fight, Women Write* souligne que :

Alors que le protagoniste indique les limites, les écrits de Bey affirment le pouvoir de la littérature d'effectuer des changements. Dans une œuvre où les individus sont transformés par des rencontres clés, le romancier confirme le pouvoir de la plume dans la lutte pour garder le monde juste et éthique. La fiction peut être un refuge contre la réalité douloureuse, passée ou présente, mais la littérature politiquement engagée [...] a été considérée par les écrivains, les lecteurs et le grand public comme un moyen efficace de combattre le mal et la justice³ (Mortimer, 2018 : 127).

Bey, pour éviter la confusion que peut créer la fusion du réel et de la fiction, se sert également de documents authentiques de son père : un certificat de nationalité qui atteste son identité en tant qu' « indigène musulman algérien non naturalisé français », un certificat de « Bonne vie et Mœurs », un document qui indique sa carrière : « instituteur à Boghari », et enfin une carte postale adressée à sa sœur avec une note ajoutée par la narratrice : « La jolie écriture du maître d'école ». Toutes ces références authentiques soulignent la sincérité de la narratrice dans sa reconstruction historique et mémorielle. Comme le remarque Chaulet-Achour, « Il y a recherche d'un équilibre entre les exigences du pacte romanesque, raconter une histoire et du pacte autobiographique, dire la vérité. Mais comment dire une vérité que l'on ne peut connaître ? » (Chaulet-Achour, 2007a :11).

4. À la recherche de l'inconnu : Voyage physique et intérieur

La question de Christiane Chaulet-Achour se trouve à l'origine de l'écriture de Bey qui est basée sur ce manque d'information. Ainsi, le traitement de la mémoire joue un rôle important dans le texte en tant qu'un problème à résoudre. Le roman superpose un voyage intérieur entrecoupé à des fragments mémoriels concernant le passé. À travers ces fragments elliptiques, Bey revisite, reconstruit et réapproprie l'histoire tragique de la guerre d'Algérie dans une alternance constante entre les perspectives différentes. Or, l'écrivaine problématise le fonctionnement de la mémoire en face d'une telle situation. D'une part, il s'agit d'un refoulement fait pour oublier un passé difficile à confronter ; et d'autre part, le besoin de s'exprimer se présente comme un « devoir » et le décalage entre les deux met l'accent sur la nécessité d'une réconciliation. Le récit de Maïssa Bey se présente comme un récit de voyage dont nous avons déjà discuté certaines caractéristiques, notamment sa conformité aux règles du théâtre classique. Dès le début du texte, un certain nombre de détails sont transmis aux lecteurs sur ce voyage :

Plus que quelques minutes avant le départ. L'exactitude des horaires, encore un mystère pour elle ! Départ : 17 heures 48. Arrivée à destination à l'heure indiquée. À moins d'un contretemps imprévisible. Elle commence à peine à s'habituer à cette organisation si précise du temps et s'étonne encore des récriminations des Français pour la moindre minute de retard (Bey, 2014 :13).

La narratrice juxtapose tous les détails minutieusement pour décrire le voyage. Ces détails permettent à la narratrice de souligner un décalage entre les habitudes des deux cultures, telle que la précision du temps. Tout au long de l'histoire, la narration est entrecoupée par des détails similaires pour souligner le décalage socio-culturel. L'intéressant dans la description de ce voyage « physique » c'est qu'en

fait, il s'agit également d'un voyage « intérieur » pendant lequel les fragments de mémoire mettent en lumière l'histoire franco-algérienne d'une manière complémentaire auquel on reviendra ci-après. Le voyage intérieur est représenté par une volonté de dormir : « Il semble fatigué. Il va certainement s'endormir dès que le train aura quitté la gare. Comme elle voudrait pouvoir dormir, ne serait-ce que quelques minutes ! (Bey, 2014 :12-13) [...] Elle ferme les yeux. C'est peut-être un autre voyage ou d'autres paysages qu'elle a dans la tête » (Bey, 2014 :15).

Tout au long de l'histoire, les personnages qui sont dans le compartiment sont représentés à mi-chemin entre le rêve et l'histoire dont ils parlent. Ce faisant, Bey met l'accent sur la mémoire qui éclaire l'histoire à travers des fragments d'une manière elliptique. Etienne Achille interprète ce procédé comme suit : « Le rêve s'effectue de manière inconsciente et se traduit donc par une pensée non altérée par des tentatives de manipulations volontaires ou non par le rêveur. En plaçant son récit dans la tradition littéraire du voyage en train, Maïssa Bey joue sur la dualité qui la caractérise : voyage physique, mais surtout voyage intérieur » (Achille, 2013 : 255).

Les voyages physique et intérieur sont représentés d'une manière tellement similaire qu'il est difficile de discerner l'origine des symptômes somatiques décrits par la narratrice. Est-ce que les symptômes sont liés au voyage physique ou sont-ils les résultats du trauma lié au passé ?

Ce n'était qu'un vertige. Elle ne ressent plus qu'une immense détresse, et surtout l'envie d'arriver très vite à destination. Il lui reste encore plusieurs heures à passer là, dans ce wagon. Non ! Il faut qu'elle ressaisisse. Cela va aller. Elle a hâte que ce voyage termine enfin. Tous ces départs, toutes ces escales... Quand donc pourra-t-elle se poser, souffler un peu ? (Bey, 2014 : 29).

Pendant le voyage, les descriptions de symptômes physiques comme le vertige et la nausée interrompent la conversation des personnages. Les moments où la narratrice intervient pour décrire ces symptômes sont des moments où les passagers s'arrêtent de parler. Également l'insistance sur une sensibilité aux bruits et à la lumière ajoute à la tension des réactions somatiques : « Elle ne se sent pas très bien. Le crissement du train qui ralentit de temps en temps agace ses dents comme le ferait un gout acide » (Bey, 2014 :18). À travers cette écriture sensorielle, la narratrice partage sa souffrance avec le lecteur qui a l'impression de faire ce voyage avec elle.

5. Tendances contradictoires de la mémoire

Bien que la narratrice insiste sur la difficulté de faire ce voyage intérieur qu'elle décrit à travers le voyage physique, elle s'y habitue progressivement. En effet, c'est un changement d'attitude conscient où la narratrice se sent obligée de remémorer le passé pour le transmettre. Surtout au début, la narratrice insiste sur son refus de parler et d'écouter. La prise de conscience de la narratrice se présente ainsi :

Et maintenant, elle ne veut surtout pas qu'on lui parle de son pays. Ni au passé, ni au présent [...] Elle ne veut pas, elle ne veut rien entendre de plus. Et si elle se levait maintenant ? Si elle sortait, changeait de compartiment, descendait à la prochaine station ? Si elle lui demandait doucement, mais fermement, de se taire ? Elle voudrait bien pouvoir dire... excusez-moi, j'ai mal à la tête... d'autant plus qu'elle ressent un véritable malaise physique, elle vient d'en prendre conscience. Elle a la tête prise dans un étau et des battements douloureux lancinants, lui ébranlent les tempes (Bey, 2014 : 39-43).

Le refus de la narratrice d'entendre ce que lui raconte Jean concernant le passé ressemble à un désir de refoulement. Le recours à la négation complexe « elle ne veut rien entendre » communique l'ampleur des sentiments de la narratrice. Le fait d'utiliser l'imparfait et le conditionnel « si elle sortait », « si elle lui demandait », « elle voudrait bien pouvoir dire » souligne l'impossibilité de changer la situation. Elle est maintenant là, « à mi-chemin », et il faut maintenant aller jusqu'au bout. La narratrice décrit cette prise de conscience progressive de la sorte : « Il faut continuer la conversation, et surtout revenir au passé, coûte que coûte. Il est trop facile de s'apitoyer sur le présent. De tirer son épingle du jeu » (Bey, 2014 : 50).

À travers sa propre expérience de faire face à un passé traumatique et la difficulté de s'exprimer qui mène au silence, la narratrice critique en effet les deux nations qui sont restées silencieuses après la guerre. L'expression « coûte que coûte » se présente comme un défi contre ce silence et souligne la nécessité de trouver une réconciliation. En négociant la difficulté de trouver le courage de s'exprimer d'une manière explicite, la narratrice surmonte ce problème. Or, elle n'est pas la seule qui éprouve la difficulté de s'exprimer dans la narration. Jean souffre d'une manière similaire, et pour transmettre la parole de Jean, la narratrice utilise une autre stratégie narrative : des fragments de mémoire en italiques. Ce faisant, la parole de Jean ne se transmet pas directement, mais d'une manière indirecte, qui facilite la tâche de s'exprimer tout en ajoutant à la difficulté pour le lecteur de suivre ces fragments.

6. Fragments de mémoire et la reconstruction de l'Histoire

La parole de Jean, ancien tortionnaire de la guerre d'Algérie se transmet donc d'une manière elliptique, ce qui crée une ambiguïté dans le tissu narratif. Autrement dit, le lecteur ne comprend pas immédiatement s'il s'agit de la parole de Jean présentée en italiques. Or, progressivement, à travers les fragments de la mémoire, on se rend compte que Jean est en effet le tortionnaire du père de la narratrice, même si ce n'est pas dit d'une manière explicite. Rappelons aussi que le récit suit strictement la règle de la bienséance, donc même si le lecteur est amené à imaginer les scènes derrière les histoires, les actes violents sont transmis à travers des euphémismes, donc d'une manière implicite, atténuée. L'un des dialogues entre la narratrice et Jean démontre bien le rôle des italiques qui facilitent l'acte d'exprimer l'indicible :

« - C'était... c'était... une guerre... comme toutes les guerres. Beaucoup de haine, d'injustices, de souffrance. Il y avait ceux qui... donnaient des ordres... et ceux qui... exécutaient. C'est toujours comme ça que ça se passe [...] Il ne termine pas la phrase. Il a à présent les yeux fixés sur le sol. Il semble chercher ses mots, avancer avec précaution, comme s'il était au bord d'un gouffre et qu'il lui fallait faire très attention pour ne pas perdre l'équilibre [...]

- Non, ce n'est pas ce que je voulais dire. Je n'avais jamais mis les pieds en Algérie avant, c'est tout ...

Novembre 1956. L'arrivée au port d'Alger. Le 'Ville d'Alger' est à quai. La traversée a été houleuse. Un à un, ils émergent de la soute, descendant du bateau les jambes encore flageolantes et le cœur retourné » (Bey, 2014 : 57-58).

La conversation directe entre la narratrice et Jean se traduit bien différemment du monologue intérieur de Jean. Les points de suspension expriment la difficulté de trouver la parole pour exprimer le passé. La complicité entre les deux personnages, soulignée par l'emploi de ponctuation est renforcée également par l'intervention de la narratrice pour interpréter les réactions de Jean. Ce faisant, le texte prépare son lecteur à la suite de l'histoire, représentée par une solution alternative de changement de conscience. Alisson Rice décrit cette technique de Bey: « its conscious use of ellipses, [...] such punctuation highlights the ways in which language is unable to fully represent the complexities of human experience » (Rice, 2018 :164-65). Après avoir communiqué et surmonté cette difficulté, la narratrice transmet les paroles de Jean en italique et ces paroles complètent l'histoire qu'il n'arrive pas à terminer dans le dialogue précédent.

Ainsi, ces stratégies permettent à la narratrice de combler les lacunes dans l'histoire face à la difficulté d'accéder à la vérité. Une même stratégie similaire

est utilisée également pour transmettre l'histoire d'une manière complémentaire. Dans une conversation, la narratrice évoque une forêt à Boghari où on jetait les cadavres pendant la guerre d'Algérie. Bien qu'elle ne soit pas un témoin direct, la voix intérieure de Jean intervient pour compléter son histoire ; également pour décrire cet espace de tuerie à travers sa propre perspective :

« - Il y avait du bois dans la forêt de Mongorno... à quelques kilomètres de Boghari, pas très loin de la forêt de Boghar... de belles souches... et comme les hivers étaient très froids, il fallait se chauffer dans les casernes et dans les camps. Le problème est que tous les prisonniers qu'on envoyait chercher du bois ne revenaient pas. Vous savez pourquoi ? Dites-le, vous qui vous souvenez des hivers, là-bas ! À moins que...

La jeep vient de démarrer... Au volant, Claude hésite quelques secondes sur le chemin à prendre. Peu importe, toute la zone est sécurisée. Il s'engage sur le premier sentier à droite et peste contre les nombreuses ornières qui secouent le véhicule et ralentissent son avancée » (Bey, 2014 :73-74).

Ce passage est emblématique de la structure complémentaire des paroles de deux personnages, pour souligner l'aspect collectif de l'histoire. À travers cette alternance de perspectives soulignée par les italiques, la narratrice attire l'attention également sur l'importance de la polyphonie pour mettre en lumière la vérité historique. En plus, la narratrice démontre qu'à force d'un effort collectif, on peut surmonter le problème de l'indicible et trouver le moyen de transmettre l'histoire.

7. La transmission de l'histoire

Dans son entretien avec Zineb Ali Benali, Maïssa Bey souligne l'importance de la transmission historique ainsi : « C'est ainsi que je pourrais dire que cette incursion dans l'histoire est motivée non pas par un désir de non oubli, mais plutôt par un désir d'élucidation du présent » (Bey, 2009 : 51). Bien que la narratrice et Jean, dans le texte, se présentent comme les porte-paroles de deux nations qui ont partagé une même histoire pendant la guerre d'Algérie, le troisième personnage, Marie, ne fait pas partie de cette génération. Dans la plupart du texte, elle est le personnage le plus silencieux ; tandis que les deux s'expriment malgré les difficultés de « compléter » l'histoire. À travers ce personnage, Bey démontre les conséquences de cette culture du silence que partagent les deux nations. Marie insiste sur son manque de connaissances historiques malgré le fait que son grand-père a participé à la guerre d'Algérie. Elle commence par se présenter et exprimer son rapport avec l'Algérie : « Mes parents sont nés ici. Mon grand-père...c'est mon grand-père maternel...il a quitté l'Algérie en... je ne sais plus, après la guerre, comme tous les

Français. Il n'y a plus jamais remis les pieds [...] Il y a aussi les photos... pas mal de photos qu'il n'arrête pas de ressortir quand on vient. J'aurais bien aimé... » (Bey, 2014 : 48).

Nous remarquons une structure similaire si l'on compare la manière dont Marie et Jean s'expriment. Les points de suspension qui ralentissent l'articulation de Jean soulignent la difficulté de confronter et transmettre la vérité ; tandis que dans la voix de Marie, il s'agit d'une incertitude. À travers cette structure elliptique, la narratrice souligne les lacunes de l'histoire qui n'est pas complètement transmise à Marie. Bien que le personnage confirme la participation de son grand-père maternel à la guerre d'Algérie, elle dit également son regret de ne pas en savoir plus : « j'aurais bien aimé... ». À mesure que le voyage continue, Marie trouve le courage de participer à la conversation et d'interroger les deux autres : « -Dites, c'était vraiment si terrible cette guerre ? C'était une vraie guerre ? C'est parce que mon grand-père... personne n'en parle vraiment... je ne sais même pas s'il l'a faite... non, je ne crois pas... il nous aurait... Il préfère nous raconter comment c'était avant. Avant les événements, comme il dit » (Bey, 2014 : 56).

L'insistance sur la répétition du mot « guerre » est juxtaposée au substitut « les événements ». Le fait que le grand-père de Marie ne veut pas prononcer le mot « guerre » renforce encore la volonté de refouler le passé. Les points de suspension permettent cette-fois-ci de souligner une prise de conscience progressive chez le personnage : « je ne crois pas », « il nous aurait ». De plus, la négation « personne ne » se présente comme une critique pour souligner encore une fois le silence total concernant la guerre d'Algérie. Vers la fin du voyage, Marie reformule ses questions d'une manière plus détaillée :

Marie s'est redressée. Elle se lève brusquement et va s'asseoir près de la femme. Elle dit doucement à l'homme qui lui fait face maintenant : -Et ceux qui refusaient de parler... de dire ce qu'ils savaient. C'est vrai qu'on les torturait ? -Il y avait des sections spéciales dans les services de renseignements. C'était la guerre... Il se prend la tête entre les mains, dans le même geste que la femme quelques instants plus tôt. Elles ne voient plus de lui que le dessus du crâne, légèrement dégarni, les épaules affaissées (Bey, 2014 : 71).

Marie se réfère directement à ceux qui ont participé à la guerre, et qui ont refusé de parler malgré ce qu'ils ont témoigné. Les réponses de Jean sur la vérité « il y avait des sections spéciales », permettent à Marie d'accéder au savoir que son grand-père ne lui a jamais transmis. Ce procédé de dévoilement engage un processus de soulagement et de réconciliation, avec la vérité historique exprimée par un témoin direct.

8. La fin du voyage et la réconciliation

Le voyage des trois personnages se présente comme un parcours cathartique. Au début, ils sont confrontés à des difficultés à cause de la tension que crée l'indicible et la nécessité de l'exprimer. À force d'un effort collectif, les personnages trouvent progressivement un terrain de réconciliation. Bien que la narratrice n'apprenne jamais explicitement ce qui s'est passé avec son père, briser le silence sur le passé la soulage. Au début du voyage, la narratrice exprime sa volonté de savoir la vérité exacte sur son père :

Elle a souvent imaginé LA scène. Mais depuis qu'elle est là, paradoxalement, elle a fini par ne plus y penser. Sans doute parce que d'autres scènes, bien réelles celles-là, sont venues supplanter les images qu'elle cherchait à fabriquer à partir d'autres récits. À d'autres scènes décrites par ceux qui avaient survécu. Toute petite déjà, elle essayait de donner un visage aux hommes qui avaient torturé puis achevé son père avant de le jeter dans une fosse commune. Mais elle ne parvenait pas à leur donner un visage d'homme. Ce ne pouvait être que des monstres... comme ceux qui aujourd'hui, pour d'autres raisons et presque aux mêmes endroits, égorgent des enfants, des femmes et des hommes. Elle voyait alors des hommes encagoulés, entièrement vêtus de noir pour mieux se fondre dans la nuit, un peu à l'image des bourreaux représentés dans les livres et les films d'histoire. Des hommes sans visage qui longtemps avaient hanté ses rêves. Plus tard, riche de ses certitudes, elle ajoutait : des hommes qui n'avaient rien d'humain (Bey, 2014 : 41-42).

Les lettres majuscules « LA » pour évoquer la scène de la mort de son père soulignent l'ampleur de la volonté de la narratrice pour savoir ce qui s'est passé exactement. Le manque de savoir, en effet, devient la raison de son trauma, comme elle n'arrive jamais à visualiser la scène. Le besoin de combler cette fissure mémorielle se présente par une volonté de trouver une image propre pour visualiser cette scène. Ce qui retient notre attention dans ce passage c'est la description des bourreaux, qui « n'ont rien d'humain ». Le champ lexical utilisé pour décrire ces bourreaux est également significatif : « les hommes sans visages », « hommes encagoulés », « vêtus de noir » « l'image des bourreaux représentés dans les livres et les films d'histoire ». Les bourreaux semblent des individus surhumains dans l'imaginaire de la narratrice et la seule manière de voir un bourreau c'est de voir les films et de lire des histoires. Le silence, et le manque d'information sur la vérité historique, mettent en décalage le passé et le présent. Le passé se présente comme une fiction et il n'y a pas de repères ni de clés pour y accéder. Le fait d'exprimer la réalité enlève la ligne de démarcation entre le passé et le présent et déclenche un processus de réconciliation. À force de compléter l'histoire, la narratrice commence

à comprendre ce qui s'est passé. En effet, ce n'est pas uniquement un processus de « compréhension », mais plutôt un processus de confrontation. L'image du bourreau qui « n'a pas de visage » commence à changer, et à la fin de ce voyage, elle exprime ce changement ainsi :

Le train ralentit. Le compartiment paraît soudain plus éclairé. Dans la lumière des néons, le visage de l'homme est blême. La femme est maintenant prostrée [...] Même si tout n'est pas dit, même si une douloureuse palpitation la fait encore frémir, quelque chose s'est dénoué en elle. Que ce soit lui ou quelqu'un d'autre, peu importe. Elle se dit que rien ne ressemble à ses rêves d'enfant, que les bourreaux ont des visages d'homme, elle en est sûre maintenant, ils ont des mains d'homme, parfois même des réactions d'homme et rien ne permet de les distinguer des autres (Bey, 2014 :75).

Le fait que « quelque chose s'est dénoué en elle » souligne le soulagement de la narratrice. Le rapport entre sa réconciliation et la parole est également significatif : « même si tout n'est pas dit ». Le fait de rencontrer un bourreau dans « toute son humanité », et de revisiter cette histoire tragique par un effort collectif rend possible cette réconciliation. Dans son entretien en 2013, Bey exprime son parcours de réflexion :

J'étais trop petite quand il est mort. Je ne me souviens même pas d'avoir pleuré. Il fallait que je fasse ce travail de deuil. En Algérie, on dit que c'est la France qui a tué telle ou telle personne pendant la guerre [...] Pour moi, ce n'était pas la France, ni l'Armée française, mais des militaires français -notamment un que je désigne par son propre nom -qui avaient torturé et tué mon père. Dans ce livre [...] il fallait simplement rendre justice à l'Histoire, et à mon histoire, sans anathème, condamnation, ni violence (Bey, 2013).

Ainsi, à travers ce voyage qui est à la base du récit, l'écrivaine rend justice à la fois à son histoire individuelle et collective. Une fois qu'elle arrive à trouver sa manière d'exprimer cette histoire refoulée, elle trouve un soulagement, et elle se rend compte qu'à l'origine de cette histoire violente, il n'y a que l'homme. Le fait que les bourreaux sont des hommes ordinaires à la fin de ce voyage souligne la transformation de ses idées par rapport à l'histoire. Ainsi, le voyage qui permet une réconciliation mutuelle démontre l'aspect transformatif de la parole, et l'importance d'exprimer l'indicible pour surmonter les traumas à la fois individuels et collectifs.

9. De l'histoire aux Histoires

L'un des autres aspects importants de l'écriture de Bey dans *Entendez-vous dans les montagnes...* c'est sa capacité d'enlever les limites. Autrement dit, à travers ce voyage intérieur, Bey brouille les barrières entre le passé et le présent, l'humain et l'inhumain, le dicible et l'indicible, l'individuel et le collectif. Ce faisant, l'écrivaine se réfère à l'histoire de l'humanité en passant par sa propre expérience de la guerre d'Algérie. Cette motivation de la narratrice se présente également dans l'espace narratif par le recours à l'intertextualité.

Tout au long du voyage, la narratrice fait référence au roman de Bernard Schlink, *Le Liseur* (1999), « qu'elle a choisi au hasard en passant dans une librairie, non, pas vraiment au hasard, mais pour quelques passages lus en feuilletant, des questions posées par cet homme qui interroge son père pour comprendre le passé » (Bey, 2014 :19). À travers ce roman qui aborde les difficultés à comprendre la Shoah, l'écrivaine établit des liens entre la guerre d'Algérie et la Shoah. Par le procédé d'insérer les fragments de ce roman dans le récit sans avertir le lecteur, la narratrice souligne l'importance de voir des parallèles entre ces deux tragédies historiques. Pour le dire autrement, les fragments du *Liseur* se présentent dans la narration en italique, toute comme les monologues intérieurs de Jean. Ce faisant, l'écrivaine crée un espace de partage entre ces deux histoires en introduisant ces mémoires collectives inséparables les unes des autres, qui nous rappelle le concept étudié par Michael Rothberg : « The interaction of different historical memories illustrates the productive, intercultural dynamic that I call multidirectional memory » (Rothberg, 2009 : 2). L'un des passages tirés du *Liseur* et qui est inséré dans le texte comme s'il s'agissait du monologue de Jean, est significatif dans ce cas : « Non, je ne parle pas d'ordres reçus et d'obéissance. Le bourreau n'obéit pas à des ordres. Il fait son travail. Il ne hait pas ceux qu'il exécute, il ne se venge pas sur eux, il ne les supprime pas parce-qu'ils le gênent ou le menacent ou l'agressent. Ils lui sont complètement indifférents » (Bey, 2014 :19).

La stratégie de Maïssa Bey de créer un dialogue intertextuel permet également d'établir un lien entre ces événements. En faisant référence à la Shoah, Bey accorde une légitimité à l'histoire de l'Algérie qui a longtemps été refoulée et fait l'objet de silences. Ainsi, dans cet espace de partage, l'espace de la mémoire multidirectionnelle et collective, et l'histoire du père de Maïssa Bey permet une réflexion sur la possibilité de réconciliation dans l'Histoire.

Conclusion

Entendez-vous dans les montagnes... est un projet éthique et une motivation esthétique qui visent à établir la justice pour l'Humanité. Motivée par ce projet, l'écrivaine termine son voyage avec une décision de faire d'autres voyages pour connaître d'autres histoires de guerre :

Elle referme son livre, le remet dans son sac. Elle comptait le terminer pendant le voyage, mais elle n'a pas beaucoup avancé dans la découverte de cette histoire issue d'une autre guerre. Peu importe, Elle a du temps pour lire, pour chercher des réponses. Beaucoup de temps... elle sera ailleurs peut-être. Ce sera un autre jour peut-être. Elle fera d'autres voyages (Bey, 2014 :76).

Le voyage se termine ainsi par un ton plus optimiste. Bien que la narratrice n'arrive pas à découvrir l'histoire d'une autre guerre qui implique la Shoah, à travers des fragments qui sont en écho les uns avec les autres, elle découvre et transmet une histoire, qui est en effet la sienne, la guerre d'Algérie. Ainsi, les passages du *Liseur* qui transmettent l'histoire de la Shoah, lui permettent de catapulte deux mémoires mais aussi de mieux comprendre sa propre histoire (h et H). Réconciliée, elle suggère d'autres voyages à son lecteur, ce qui souligne l'importance de connaître l'Histoire, reconstruite par des événements similaires qui se réalisent dans des pays différents, et à de différentes époques.

Dans *Entendez-vous dans les montagnes...*, Bey nous démontre que la remémoration de l'histoire ne se réduit pas forcément à souffrir le poids du passé. Revisiter l'histoire à travers l'écriture est un processus nécessaire pour partager et trouver des liens collectifs dans L'Histoire du monde. Ainsi, les silences se transforment en mots, et ce, pour exprimer les indicibles.

Bibliographie

- Achille, E. 2013. « Des Arabes, j'en suis sûre ! » Rompre le silence dans *Entendez-vous dans les montagnes...* de Maïssa Bey. *French Forum*, vol. 38, n° 1/2, p. 251-65.
- Bey, M. 2009. D'îles en îles, Antilles et Algérie : entretiens avec Daniel Maximin et Maïssa Bey. Entretien réalisé par Zineb Ali-Benali et Françoise Simasotchi-Bronès, juin 2009, <https://www.cairn.info/revue-litterature-2009-2-page-43.htm> [consulté le 10 mai 2020].
- Bey, M. 2014. *Entendez-vous dans les montagnes...* Editions de l'Aube.
- Bey, M. 2013. Maïssa Bey assistera aux 7 collines à la création de sa pièce On dirait qu'elle danse. Entretien réalisé par La Montagne, 11 mai 2013, https://www.lamontagne.fr/tulle/loisirs/artlitterature/2013/11/05/maïssa-bey-assistera-aux-7-collines-a-la-creation-de-sa-pièce-on-dirait-quelle-danse_1754035.html [consulté le 10 mai 2020].
- Bey, M. 2001. Mon écriture est un engagement contre tous les silences. Entretien réalisé par N. B., juin 2001, <https://www.liberte-algerie.com/actualite/mon-ecriture-est-un-engagement-contre-tous-les-silences-17758/print/1> [consulté le 10 mai 2020].

- Bey, M. 2006. *The Rebel's Daughter: Algerian Novelist Maïssa Bey*. Entretien réalisé par Suzanne Ruta, août 2006.
- Chaulet-Achour, Ch. 2007a. *Algérie Littéraire, côté Femmes Vingt-cinq ans de recherches féministes*.
- Chaulet-Achour, Ch. 2007b. *Écrire ou non son autobiographie ? Écrivaines algériennes à l'épreuve du moi : Karima Berger, Maïssa Bey et Malika Mokeddem. Francofonie*, édité par Cristina Boidard, octobre 2007.
- El Nossery, N. The Fictionalisation of History in Maïssa Bey's *Entendez-vous dans les montagnes ... The Journal of North African Studies*, vol. 21, n° 2, mars 2016, p. 273-182.
- Mortimer, M. 2018. *Women Fight, Women Write: Texts on the Algerian War*. University of Virginia Press.
- Rice, Alison, et al. 2018. *Do You Hear in the Mountains... and Other Stories*, University of Virginia Press, p. 157-182.
- Rothberg, M. 2009. *Multidirectional memory: remembering the Holocaust in the age of decolonization*. Stanford University Press.
- Schlink, B. 1999. *Le liseur*. Folio.

Notes

1. Texte traduit de l'anglais par Didem Alkan: "The extremists wanted to bring the country to a halt. Our resistance was at the lever of daily life. Going to work, opening your store in the morning, going to the lycée to teach each day, hoping it would not be your last. The terrorists would have forbidden the teaching in French-also music, sports, and drawing. As an unveiled woman, I was aware that my 'flaws' were numerous [...] As the threats and prohibitions multiplied, this paradoxically unleashed in me a desire to write in order to be read. I published under a pseudonym at first, to protect myself and above all to protect my family".
2. Texte traduit de l'anglais par Didem Alkan: "I hesitated for a very long time before writing. Unlike many authors in my country or elsewhere, I didn't want to focus on my efforts on lamentation nor on celebration of the inevitably glorious past raised to the level of guiding myth for future generations. And it took me all this time to summon the courage to tear loose from the 'black room' certain painful images that obsess or assault one and leave one wondering about the role of the inhuman. There was the desire to take a stand against silence and amnesia and denial, to recreate moments one hasn't lived but have forged one's awareness of the world. To achieve a sort of reenactment- as in police work".
3. Texte traduit de l'anglais par Didem Alkan: "As the protagonist points to the limits, Bey's writings affirm literature's power to effect change. In a work in which individuals are transformed by key encounters, the novelist confirms the power of the pen in the struggle to keep the world a just and ethical place. Fiction may be a refuge from painful reality, past or present, but politically engaged literature [...] has been considered by writers, readers, and the public at large to be an effective means to fight evil and justice."



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

La place de Duygu Asena dans la deuxième vague féministe en Turquie

Eylem Aksoy Alp

Université Hacettepe – Ankara, Turquie

eylema@hacettepe.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-0896-7537>

Reçu le 15-05-2020 / Évalué le 09-10-2020 / Accepté le 03-11-2020

Résumé

Duygu Asena est considérée comme la représentante en Turquie de la seconde vague féministe, tout comme Simone de Beauvoir l'est pour la France dont l'ouvrage culte, *Le deuxième sexe*, met plusieurs années avant d'être complètement traduit en turc dans les années 1970. Cette période coïncide avec l'éclosion de magazines féminins en Turquie dans lesquels la journaliste et écrivaine Duygu Asena publie des articles abordant des sujets féminins. Bien que n'ayant pas de connaissances philosophiques et théoriques approfondies sur le féminisme, son premier récit *Kadının Adı Yok* (*La Femme n'a pas de nom*) publié en 1987 est devenu le manifeste du féminisme en Turquie et a su embrasser les problèmes de la femme turque de toutes les couches sociales. Dans notre article, nous essayerons de retracer historiquement les contours du féminisme en Turquie, dont la diffusion fut réalisée en grande partie grâce aux écrits de Duygu Asena et de montrer le parallélisme entre cette dernière et la seconde vague féministe dont la pionnière est Simone de Beauvoir.

Mots-clés : Duygu Asena, *Kadının Adı Yok* (*La Femme n'a pas de nom*), deuxième vague féministe, Turquie, Simone de Beauvoir

Türkiye'de ikinci dalga feminizmde Duygu Asena'nın yeri

Özet

Duygu Asena Türkiye'de İkinci Dalga Feminizmin temsilcilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Kült kitabı İkinci Cins'in 1970'li yıllarda Türkçeye tümüyle çevrilmesi uzun yıllar süren Simone de Beauvoir ise aynı akımın Fransa'daki temsilcisidir. Bu dönem, Türkiye'de gazeteci ve yazar Duygu Asena'nın kadın konularında yazılar yazdığı kadın dergilerinin yayılmaya başladığı döneme rastlamaktadır. Feminizm konusunda çok fazla derin felsefi ve kuramsal bilgiye sahip olmasa da, 1987 yılında yayımlanan ilk kitabı *Kadının Adı Yok* Türkiye'de feminizmin manifestosu haline gelerek Türk toplumundaki her kesimden kadının sorunlarına ışık tutmayı başarmıştır. Makalemizde, yaygınlaşması büyük oranda Duygu Asena'nın yazıları sayesinde gerçekleşen Türkiye'deki feminizmin tarihsel çerçevesini çizmeyi ve Duygu Asena ile Simone de Beauvoir'ın öncülüğünü yaptığı ikinci dalga feminizm arasındaki benzerlikleri ortaya koymayı amaçlamaktayız.

Anahtar sözcükler: Duygu Asena, *Kadının Adı Yok*, İkinci dalga feminizmi, Türkiye, Simone de Beauvoir

The place of Duygu Asena in the second wave feminism in Turkey

Abstract

Duygu Asena can be considered as the ambassador of the second wave feminism in Turkey, as much as Simone de Beauvoir is in France. The iconic work of the latter, *Le Deuxième sexe*, was completely translated into Turkish after long years (1970s). This period coincides with the blooming of feminine magazines in which journalist and writer Duygu Asena published articles dealing with feminism. Although she had no deep philosophical and theoretical knowledge on feminism, her first novel *Kadının Adı Yok* (*The Woman Has No Name*) published in 1987 has become the manifesto of feminism in Turkey and managed to embrace the problems of Turkish women from all social strata. In my paper, I will seek to draw historically the contour of feminism in Turkey - reminding that the dissemination of feminism in Turkey was mainly achieved by means of Duygu Asena's works - and to illustrate the parallelisms between the latter and the second wave feminism which Simone de Beauvoir laid the foundation.

Keywords: Duygu Asena, *Kadının Adı Yok* (*The woman has no name*), Second wave Feminism, Turkey, Simone de Beauvoir

Introduction¹

Faire une étude de différentes écrivaines à travers le monde est fascinant en ce sens qu'il nous permet de découvrir et de comparer la manière dont elles ont traité les sujets féminins ou l'émancipation de la femme à travers leurs écritures. Dans cet article, nous nous efforcerons de présenter comment en Turquie, c'est-à-dire dans quel contexte socio-culturel et historique, le féminisme est passé d'un mouvement soutenu par l'Etat à un mouvement ou plutôt une préoccupation populaire, de la rue, de la vie quotidienne, avant de devenir, dans un troisième temps, une réelle revendication grâce à certaines écrivaines, dont particulièrement, Duygu Asena. C'est en grande partie à travers son livre culte - bien qu'aujourd'hui largement dépassé - *La femme n'a pas de nom* (*Kadının Adı Yok* en turc, œuvre non traduit en français) et ses écrits dans des magazines féminins qu'elle a dirigés et dont elle a petit à petit changé le format à sa guise et en fonction du besoin de la femme turque de la classe moyenne des années 70 et 80, que Duygu Asena s'est faite la porte-parole des revendications féministes. Bien que des sujets comme la sexualité, l'avortement, les problèmes de la vie professionnelle de la femme dans la Turquie de cette époque déplaisaient aux hauts responsables des magazines dans lesquels elle a travaillé, le tirage de certains d'entre eux ayant atteint des centaines de milliers d'exemplaires et augmentant de jour en jour, « on la laissa faire » comme elle l'avoue elle-même (Görmüş, 2016). Il faut également noter qu'historiquement

et contextuellement, la formation et la quête de liberté de cette génération de femme turque non seulement coïncidaient avec les écrits de Duygu Asena, mais étaient également propices à ses revendications féministes en tant que journaliste et écrivaine. Bien que nous n'ayons pas en notre possession de preuve évidente que Duygu Asena ait lu Simone de Beauvoir, nous ne pouvons douter que les revendications faites par celle-ci à travers ses livres et ses articles de magazines quant à l'émancipation et au processus de prise de conscience de la femme turque, aient été influencées par l'air du temps en Europe, et plus particulièrement par Simone de Beauvoir, figure majeure de cette deuxième vague féministe, qui après la conquête des droits civiques, revendiquait la libération de la femme par l'éducation et le travail. Force est d'ajouter qu'à cette époque beaucoup de jeunes femmes (universitaires, cadres, étudiantes) lisaient les écrivaines comme Simone de Beauvoir mais très peu d'entre elles avaient le moyen de s'exprimer ou pouvaient trouver les médiums pour le faire.

1. Quelques repères historiques

Afin de mieux comprendre d'où s'origine l'œuvre de Duygu Asena, attardons-nous quelques instants sur le développement de la condition de la femme en Turquie. Nous diviserons notre approche historique en deux volets essentiels : l'époque ottomane et l'époque républicaine.

1.1. L'époque ottomane

La question féminine date de presque deux cent ans en Turquie puisque les questions concernant les droits des femmes ont commencé à être discutées dans l'Empire ottoman à partir du 19^e siècle. En 1843, les femmes ottomanes, après avoir suivi une formation au sein de la Faculté de médecine, ont obtenu le droit de devenir sages-femmes. En 1847, les « marchés aux esclavages » furent fermés (Başbuğ-Yaraman, 1996). Suit alors l'adoption d'une loi en 1858, procurant l'égalité dans le partage de l'héritage familial entre les filles et les garçons. En 1869, la loi prévoyant l'obligation de l'école pour les filles est promulguée. Quelques années plus tard, l'école d'institutrice pour les jeunes filles voit le jour. En 1876, avec la première Constitution ottomane, l'école primaire devient obligatoire pour les garçons et les filles, cependant il faut attendre la proclamation de la République pour que la loi de l'unification de l'enseignement voie le jour en 1924 (Başbuğ-Yaraman, 1996). En France, par exemple, les filles ont accès à l'école dès 1836. Pourtant, rappelons-nous que ce n'est qu'en 1881 que Jules Ferry instaure l'école laïque et obligatoire. En 1871, l'acte de mariage devient obligatoire. L'âge du mariage pour les

filles est porté à 17 ans et pour les garçons à 18 ans. Quant au mariage forcé, il est interdit par la loi. Les femmes, qui pouvaient travailler dans le secteur privé en tant qu'ouvrières depuis 1897, accèdent au statut de fonctionnaire en 1913. La première école supérieure pour filles voit le jour en 1914 (İnas Darülfünunu). Il faut attendre 1922 pour que 7 filles intègrent la Faculté de médecine et deviennent médecins. Tous ces changements n'en seront que bénéfiques pour la femme turque et comme l'indique Ayşegül Başbuğu-Yaraman : « Au nom de l'utilité sociale, les femmes du XIX^e siècle, et plus encore celles du XX^e, furent invitées à sortir de leurs foyers pour servir la société tout entière et y étendre leur devoir. » (Başbuğu-Yaraman, 1996).

1.2. L'époque républicaine

Après la proclamation de la République turque en 1923, la Grande Assemblée nationale de Turquie accepte en 1926 le nouveau code civil turc sur le modèle du code civil suisse (Başbuğu-Yaraman, 1996) qui apporte des changements positifs pour les femmes turques. Ainsi, la polygamie est interdite, le droit des hommes à divorcer unilatéralement est levé pour devenir un droit réciproque. De plus, les femmes obtiennent le droit de garde des enfants et le droit d'utiliser leur bien indépendamment de l'autorisation de leur mari. Le 7 février 1924, l'Union des Femmes Turques est créée et elle œuvrera pour les droits politiques des femmes turques (Toprak, 2014 : 461). Avec la loi des municipalités datant de 1930, les femmes obtiennent le droit de vote et d'éligibilité aux élections municipales (Toprak, 2014 : 467). C'est le 5 décembre 1934 que ce droit est étendu en ce qui concerne les élections législatives. Ainsi, en 1935, 18 femmes turques sont élues députées et entrent au Parlement national. À la suite de cet événement assez précoce par rapport à la plupart des pays occidentaux où les suffragettes continuaient leur lutte pour l'obtention de ce droit civique fondamental, le 12^e Congrès de l'Alliance Internationale des Femmes (The International Alliance of Women) intitulé « Congrès International du Féminisme » se tient à Istanbul (Toprak, 2014 : 483). Au cours de ce congrès, Lâtife Bekir (Çeyrekbaşı), Présidente de l'Union des Femmes Turques, déclarait qu'à partir de cet instant, il n'était plus question de problèmes de la femme en Turquie et que hommes et femmes, devaient œuvrer pour le bien de la patrie sous l'égide du Grand Chef (Mustafa Kemal Atatürk) qui n'est pas seulement le sauveur de la patrie mais aussi des femmes turques (Toprak, 2014 : 481). Mais suite à ce congrès, le mouvement féministe subit un ralentissement pendant plus d'une trentaine d'années et « l'Histoire officielle turque passa sous silence les efforts des femmes en matière d'émancipation juridique et sociale » (Başbuğu-Yaraman, 1996).

Entre les années 1911 et 1922, la population turque baissa de 30% en raison de la guerre, de la famine et des maladies. L'État prit la décision d'interdire les moyens de contraception afin d'augmenter à nouveau la population. Cet état de fait perdura jusqu'en 1965, date à laquelle la loi concernant la planification de la population fut acceptée. L'interdiction des moyens de contraception fut donc levée et l'avortement devint légal dans des cas pouvant nuire à la santé de la mère. L'augmentation de la population et le fait que des centaines de milliers de femmes se fissent avorter illégalement chaque année conduisirent à la revendication des femmes au droit d'avorter. Il a fallu attendre le coup d'état de 1980 pour qu'enfin l'avortement fût proclamé légal par la loi de 1983. C'est dans ce contexte de la revendication des femmes du droit à l'avortement que les autres revendications ont pu germer en Turquie. Mais ces revendications n'arrivant pas à atteindre la majorité des femmes dans la société, il était nécessaire de trouver des moyens d'accéder à la femme turque dans son ensemble, sans distinction de classe sociale pour l'inciter à revendiquer plus de droits que l'avortement, comme par exemple l'égalité des salaires.

Concernant cette époque, il serait utile de rappeler la remarque de Refia Uğurel : « La Turquie attendait la laïcisation non seulement pour la libération de la femme, mais aussi pour la libération du pays tout entier » (Uğurel, 1936 : 91). Bien qu'elle soit propice à la revendication des droits égaux de la part de la femme, cette époque semble cependant avoir forgé « une nouvelle femme » (Erol, 1992 : 51) conforme aux idéaux de la République. Ainsi, la femme est incitée à participer au monde du travail et à la production tout en assumant son rôle de mère de famille et à se comporter de manière à ne pas heurter les conventions sociales. Donc, bien qu'égale et libre devant la loi en théorie, une pression sociale continue à peser sur la femme turque. Nous pouvons même avancer qu'ayant obtenu dès 1934 leurs droits politiques et l'égalité en tant que citoyenne, les femmes turques sont en quelque sorte rentrées dans le piège, croyant ainsi que tout était gagné.

Comme le note Nilüfer Göle :

Le féminisme kémaliste, en définissant de façon similaire l'identité de la femme par le principe « la femme est un être humain », défend la participation des femmes à la vie publique par le travail. Mais comme ce féminisme kémaliste, appelé aussi « féminisme de l'Etat » se développe dans une société musulmane, les femmes, de plus en plus visibles dans l'espace public et souvent en compagnie des hommes, sont donc obligées de prouver qu'elles sont vertueuses, inaccessibles, c'est-à-dire qu'elles ne menacent pas la morale sociale (Göle, 1993 : 81-82).

Dans un tel contexte, on observe alors un refoulement de la féminité au prix d'une femme républicaine presque sans féminité, asexualisée, masculinisée, voire même virilisée. Il faut cependant rappeler que « les femmes et les droits des femmes ont une place primordiale dans la modernisation turque » (Berktaş, 2016 : 8) et que la nouvelle femme turque créée par la République est considérée comme le reflet et le symbole de la modernisation turque. De plus, avec le « Nouveau Mouvement Féministe » que l'on voit naître en Turquie, on commence à mettre en question les réformes kémalistes afin de les dépasser et permettre ainsi une libération à la femme turque qui sait désormais qu'elle peut obtenir ses droits en tant que femme non pas en ressemblant à l'homme mais tout en gardant sa différence biologique (Berktaş, 2016 : 12).

Partant d'une bonne intention qui est de donner à la femme turque ses droits civiques et la plaçant à côté de l'homme en l'incitant à œuvrer pour le bien de la société et de la patrie, tout en assurant son rôle de mère de famille et d'épouse, la période républicaine a donné l'illusion que la femme turque avait tout acquis. Il faut rappeler le constat beauvoirien qui insistait sur le fait que « ces libertés civiques demeurent abstraites quand elles ne s'accompagnent pas d'une autonomie économique ; la femme entretenue - épouse ou courtisane - n'est pas affranchie du mâle parce qu'elle a dans les mains un bulletin de vote. » (Beauvoir, 2014 : 587). Ainsi qu'avertissait Simone de Beauvoir, acquérir certains droits dans la lutte pour l'émancipation et la libération de la femme, ne peut être que positif mais il ne revient absolument pas à dire que le combat se termine là. Cependant, la constatation faite par Andrew Mango au sujet de la reconnaissance des droits politiques de la femme turque reste tout de même indéniable : « Mais la reconnaissance des droits politiques des femmes a un effet psychologique et renforce graduellement le pouvoir de la femme turque au sein de la position sociale² » (Mango, 2004 : 473), chaque droit acquis par la femme, ne pouvant que contribuer à son émancipation.

2. Le féminisme qualifié de « populaire » de Duygu Asena

Duygu Asena naît en 1946 à Istanbul et décède en 2006 d'une tumeur cérébrale. Elle fait des études de pédagogie et travaille en tant que pédagogue dans des hôpitaux pendant quelques années. Puis elle commence à publier des articles à partir de 1972 dans les plus grands quotidiens turcs tels que *Hürriyet* et *Cumhuriyet*. Un des événements marquants de sa vie fut sa relation amoureuse avec un jeune collègue du quotidien où elle travaillait. Étant, tous les deux mariés, ils décidèrent chacun d'en parler à leurs époux ; au lieu de garder le silence et de vivre une aventure cachée, ils choisirent d'être francs. Mais cet événement prit fin avec le licenciement de la journaliste alors que son amant continua de travailler dans le

même journal. C'est ainsi que des questionnements quant à la situation de la femme et à l'hypocrisie de la société commencèrent à apparaître dans la conscience de cette jeune journaliste (Görmüş, 2016).

En 1978, elle fonde le magazine féminin turc intitulé *Kadınca*. À travers ses écrits qui avaient une expression claire, nette, facile à comprendre, elle savait défendre sa thèse, avancer ses arguments avec des exemples tirés du quotidien. Ce magazine était un pionnier dans son genre et est devenu en quelque sorte le porte-parole de la femme turque à une époque où la pression des normes sociales pesait sur les femmes en quête d'émancipation.

Parallèlement aux revendications individualistes des années 1980 en Turquie, nous y voyons une floraison de magazines pour femmes qui traitent des sujets féminins valorisant le point de vue égalitaire entre les hommes et les femmes. Les droits politiques et civiques étant acquis par la femme, il lui faut désormais se pencher sur des sujets sociaux, culturels, individuels et professionnels. Dans ce cadre, à la fois le magazine *Kadınca* dont Duygu Asena était la rédactrice en chef et *La femme n'a pas de nom* dont elle était l'auteure ont permis de promulguer à un vaste public des sujets féministes en les popularisant. (Yelsalı Parmaksız, 2017 : 197). Dans son livre, y était raconté une femme citadine, intellectuelle de la classe moyenne qui essaie de s'accomplir, de se frayer un chemin au sein de la société et de vivre sa vie à sa guise au milieu de tant d'idées reçues contre lesquelles elle doit lutter. Alors que dans son magazine, elle n'a cessé de traiter des sujets féminins comme l'avortement, la sexualité, le divorce et la vie professionnelle des femmes, dans son premier livre ces mêmes sujets sont racontés comme des vécus d'une jeune femme à commencer par son enfance jusqu'à son âge adulte de la plus naturellement possible. Quant au magazine, il permettait à la femme turque de faire une pause dans sa vie de mère de famille dévouée et de s'interroger sur ses propres revendications sociales, familiales, sexuelles et professionnelles. À travers des sujets féminins que l'on jugeait provocant, amoral, osé dont on s'empressa de qualifier de « populaires » ou de « bon marché », Duygu Asena publiait des articles qui traitaient de la question de la femme sans mettre l'accent sur la théorie mais partant toujours des exemples de la vie quotidienne. En effet, quand elle commença à faire paraître ce magazine, elle ne connaissait que très peu le féminisme, en dehors d'une enfance et d'une adolescence douloureuses passées auprès d'un père assez conservateur « qui ne laissait pas rentrer une mouche mâle chez eux » (Asena, 2016 : 6) selon İnci Asena, la sœur de l'écrivaine.

Pour Duygu Asena, le féminisme est un vécu ressenti au plus profond de sa personnalité davantage qu'une idée qui lui a été révélée par la théorie. D'ailleurs à quoi aurait pu servir la connaissance théorique du féminisme dans un contexte

socio-culturel et historique totalement différent de celui où ont fleuri ces théories. Comme l'écrit Annie Ernaux, écrivaine française contemporaine ayant été influencée par Simone de Beauvoir et qui traite également des sujets féminins avec un point de vue semblable à celui de Duygu Asena, « avoir lu Simone de Beauvoir ne servait à rien d'autre qu'à vérifier le malheur d'avoir un utérus. » (Ernaux, 2008 : 83). N'étant toutes les deux pas adeptes des théories féministes, elles ont chacune eu l'occasion de vérifier comment chaque femme arrive à un moment donné de sa vie à se confronter à la réalité ou au « malheur d'être une femme ». C'est en partant de leur vécu personnel qu'elles ont abouti à intégrer « par effraction » - pour reprendre les mots d'Annie Ernaux - des sujets considérés tabous par la société dans la littérature. En effet, à une époque où le mot « féminisme » était synonyme d'injure (Öztürk, 1992 : 57), Duygu Asena fait plus qu'aborder ces sujets tabous, elle les fait entrer de plain-pied au sein de la presse et la littérature de son pays.

Dans son livre *Musulmanes et Modernes*, Nilüfer Göle remarque ceci :

Duygu Asena défend en particulier, dans son livre La Femme sans nom, l'idée que la femme doit assumer sans concession sa sexualité, ses désirs. Elle brise ainsi le tabou de « respectabilité » qui l'entourait ; cette respectabilité de la femme, fondée sur la dissimulation de sa féminité, est anéantie par le dévoilement hardi de ses désirs les plus secrets, de son identité sexuelle. Le féminisme individualiste apparaît comme une revanche sur les hommes, en disant « moi d'abord », et ne parle plus « au nom des autres femmes », ou « de la nation. » (Göle, 1993 : 86).

Bien que la femme turque ait été en avance sur son temps quant à l'obtention du droit de vote grâce à l'image de la « nouvelle femme » prônée par les idéaux républicains, le lectorat des années 70 et 80 n'ayant pu suivre le mouvement féminin et n'étant pas averti sur les revendications des femmes de la deuxième vague féministe, il était essentiel de trouver pour Duygu Asena, un moyen de pouvoir influencer le plus de femmes possible et surtout d'aller trouver la « femme réelle » (Erol, 1992 : 52) en manque d'égalité en particulier sur le plan social. Ce qu'elle choisit, c'est d'adopter un langage simple, de tous les jours, presque enfantin et naïf. Aucun mot qui ne dérange, aucune accusation, simplement une description des sentiments et du gêne ressentis en tant que petite fille, adolescente, jeune femme à la recherche d'une liberté et d'une égalité. Comme le remarque Gürsel Aytaç, « avec *La femme n'a pas de nom*, Duygu Asena montre sa force d'observation, sa capacité de s'exprimer et de trouver des images appropriées » (Aytaç, 2005 : 71). Dans son livre *L'écriture femme*, Béatrice Didier insiste sur le fait que les écrivaines reviennent souvent sur leur enfance, qu'en général « leurs romans gardent l'accent de la confiance » et constate enfin que « ces violents moments de l'être ramènent

aux premières sensations que la petite fille a peut-être éprouvées avec une grande intensité, que les femmes-écrivains, en tout cas, parviennent à ressusciter presque sans lui faire subir la déformation de l'interprétation rationnelle en adulte. » (Didier 1981 : 23-25). Ainsi, dans le livre de Duygu Asena *lisons-nous*, les confidences de la narratrice à différents âges, qui parvient à refléter à chaque fois son état d'âme sous forme de monologue intérieur aussi bien que celui des femmes qu'elle a connues à commencer par sa mère, une femme totalement assujettie à son mari et ses copines, dont les expériences telles que l'avortement de l'une d'entre elle y est peint ouvertement. Pouvoir raconter un événement aussi bouleversant et qui est considéré tabou dans les années 80 en Turquie montre sans contestation sa volonté de faire changer les mentalités des gens au sein de la société. Concernant le style utilisé par l'auteure afin de traiter les différents sujets, le passage suivant où nous observons les frustrations enfantines qui resurgissent intensément sur le mode de la confidence et de l'aveu, en est un bel exemple :

Je ne veux pas que mes seins poussent. Je veux gagner de l'argent. Je pourrai faire tout ce que je voudrais quand j'aurais de l'argent. Mais Berrin, elle veut avoir de gros seins. Elle veut également une maison, des bébés qu'elle pourra élever. Moi, je ne le veux pas. Les femmes avec des seins pleurent et elles sont grosses. En plus, leurs maris sont laids et ils boudent. (Asena, 2017 : 12-13).

Le livre se termine avec le récit de la femme mûre, émancipée, sachant ce qu'elle veut dans la vie, ayant trouvé le bonheur non pas auprès d'un homme - elle finit par divorcer de son époux qu'elle croyait aimer - mais, dans son petit chez soi qu'elle a construit en travaillant très dur et en se consacrant tout d'abord à son travail. Le conseil qui s'en dégage, c'est d'être indépendante financièrement pour pouvoir enfin profiter totalement de sa liberté. Un sujet qui semble assez banal mais qui ne l'est pas pour autant puisque son premier livre bat tous les records avec 40 réimpressions en un an. Cela n'empêcha pas que l'œuvre soit interdite en raison de la loi sur la protection des mineurs, la considérant obscène. Le procès dura deux ans au bout desquels l'interdiction fut levée et le livre fut adapté au cinéma par le réalisateur Atif Yılmaz et l'actrice Hale Soygazi, deux figures majeures de la scène culturelle turque à l'époque. Cependant, le succès de Duygu Asena ne trouve pas d'écho chez les auteurs ou les journalistes de son époque, qui, au contraire la sous-estiment, en considérant les livres qu'elle écrit « au-dessous de la littérature ». Dans un de ses reportages, elle explique cette hostilité de la critique comme le fruit « de la jalousie des auteures femmes en particulier » qui regrettent surtout de ne pas avoir pensé les premières aux sujets traités par Duygu Asena (Düzkan, 2013). Celle-ci, tout comme la femme qu'est devenue son protagoniste, avoue qu'il y a tant à faire au sujet de la condition des femmes et que si ses détractrices

avaient été sincères, elles auraient pu traiter d'autres problèmes de la femme avec d'autres moyens d'expression. Elle explique son grand succès d'avoir pu apporter des questionnements féministes au quotidien des femmes turques grâce à son style simple et naturel, tout cela lui permettant de rapprocher les questionnements féministes au quotidien des femmes, à travers les magazines qu'elle a dirigés et les livres qu'elle a écrits. En d'autres mots, on peut dire qu'« elle a ouvert le chemin de la popularisation du féminisme » (Kırca, 1999 : 103) en Turquie dans les années 1980, agissant non pas comme une femme de lettres tentant d'appliquer les dictats littéraires mais comme une écrivaine engagée voulant faire passer un message.

Dans ce cadre, les titres du premier magazine qu'elle a dirigé et de ses livres sont assez révélateurs quant au message qu'elle veut faire passer. *Kadınca* signifie « à la manière des femmes », et c'est une expression calquée sur son équivalent masculin, « erkekçe », qui veut dire « à la manière des hommes et avec un courage et une morale bien fondés ». Pourquoi n'y aurait-il pas une façon de faire et de penser les choses à la manière d'une femme également ? Pourquoi ne construiraient-elles pas une nouvelle vision des choses en renversant les acquis qui sont le reflet de la vision patriarcale dans la société ? Autant de connotations, de messages implicites tellement forts insérés dans un seul mot qu'elle explique dans la présentation du premier numéro du magazine.

Son premier livre, considéré comme le manifeste du féminisme, bien que la position de l'auteure concernant l'appellation féministe soit quelque peu controversée³, porte un titre révélateur : *La femme n'a pas de nom*. Parmi toutes les choses qu'elle ne possède pas, c'est cette absence de nom qui est la plus frappante. Ce refus de la nomination indique que la femme est réduite à ce que l'on attend d'elle, à ses fonctions et qu'elle n'acquerra une valeur et un nom qu'à travers son sacrifice pour son mari, ses enfants, ses proches, sa patrie. Elle traite à travers l'histoire de son héroïne qui « n'a pas de nom » et qui semble émerger de son vécu personnel, toutes les formes de discrimination que chaque femme vit au quotidien, parfois même sans s'en rendre compte.

L'auteure publie la suite de ce premier livre sous le titre *En réalité il n'y a pas d'amour non plus* (*Aslında Aşk da Yok*) en 1989 où elle reprend les personnages de son précédent livre à commencer par son héroïne sans nom et Aydın, son amant en qui elle trouve l'amour et le réconfort. Le premier livre se terminait avec un bonheur retrouvé à travers une vie professionnelle réussie dans son petit chez soi, son amant étant allé travailler aux États-Unis. Dans la suite du livre, les deux amants se retrouvent et se marient. Ce deuxième mariage de l'héroïne qui commence avec tant d'espoir et d'attente se termine également par la séparation. Toutes les illusions que le protagoniste s'était faite de l'amour disparaissent avec

les habitudes qui s'installent au sein de leur couple. La jeune femme se retrouve à nouveau seule mais cette fois avec un enfant qu'elle se résout à élever seule. Le protagoniste n'a pu échapper en fin de compte aux conditions sociales qui définissent le rôle de la femme et la conclusion que la société veut qu'elle en tire est la suivante : « Les mères doivent vivre sans hommes, elles doivent offrir leurs vies à leurs enfants » (Asena, 2011a : 270). Ce deuxième livre complète le premier du point de vue des thèmes abordant la question féminine puisqu'il insiste sur des sujets nouveaux comme la maternité, sujet qui n'avait été traité que partiellement dans le livre précédent à travers la mère du protagoniste qui n'était que le reflet d'une figure maternelle traditionnelle, soumise à son mari et se consacrant à ses enfants uniquement. Tout au long de la narration, les questionnements sur la maternité sont traités sous un angle nouveau. On ne voit pas une femme devenue sensible en raison de sa grossesse et de la maternité mais une femme rationnelle qui réfléchit objectivement sur cette situation féminine qu'on n'a de cesse idéalisée. De plus, une fois devenue mère, le protagoniste reprend son travail et continue d'aller dans des réunions en tant que conférencières dans d'autres villes sans se culpabiliser de devoir laisser son bébé seul avec la nounou :

La nounou est à la maison, la nuit ma sœur y passera également. Je n'ai aucun problème quant au bébé. Le bébé est en pleine santé et heureux. Je le prends dans mes bras et l'embrasse, je cours au travail, je réserve ma chambre d'hôtel, j'appelle Aydin (Asena, 2011a : 245).

Justement, son retour du congé maternel est comme une révélation pour le protagoniste qui, en retrouvant son lieu de travail qui lui permet de s'épanouir et de se réaliser, veut crier aux femmes avec ces mots : « Toutes les femmes, je vous en supplie, sortez de vos quatre murs. » (Asena, 2011a : 210). Et le récit continue sous forme de monologue intérieur, de dialogue imaginé avec les autres femmes et de constations comme « Or chaque être humain crée sa chance lui-même. Ne pas renoncer, combattre la paresse, ne pas se contenter ouvrent plusieurs chances à l'homme » (Asena, 2011a : 211). Par ailleurs, la séparation avec son mari n'est pas vécue comme une catastrophe, au contraire c'est une résolution sage prise pour le bien du couple et de l'enfant par le protagoniste qui semble l'assumer pleinement. Ainsi, à travers la narration de ces deux livres, la condition de la femme n'est pas présentée comme ayant une finition bien définie comme le mariage, l'amour, la maternité, etc. mais comme une constante recherche de soi et du bonheur.

En dehors des récits qu'elle publie, Duygu Asena écrit également de courtes histoires sur différents problèmes de la femme qu'elle a recueillis dans un ouvrage intitulé *Les héros sont toujours des hommes (Kahramanlar Hep Erkek)*. Bien que les histoires qui y sont racontées concernent une difficulté subie par la femme, ce

sont les hommes qui sont en quelque sorte responsables de ce malheur, insinuant que les héros en sont toujours les hommes ou le système patriarcal. Encore une connotation assez forte qui marque non seulement la sous-estimation de la femme dans la société mais aussi la réduction de la femme à la soumission.

Son livre *Il n'y a rien qui ait changé* (*Değişen bir şey yok*) est un recueil de ses essais journalistiques datant de 1980 à 1991, publié en 1994. Elle explique dans la quatrième de couverture de ce livre le choix du titre ainsi :

Je sais que l'expression « il n'y a rien » n'est pas très jolie mais si vous arrivez à réutiliser un article que vous avez écrit il y a des années et que ceux qui le lisent hochent la tête en disant « C'est exactement ainsi », oui, cela revient à dire que rien n'a changé. [...] Alors est-ce qu'on rame à contre-courant ? Bien sûre que non. C'est un plaisir de voir ne serait-ce que les remuements du changement... Je suis personnellement certaine qu'un jour viendra où tout changera et sera beau. (Asena, 2018).

Dans le dernier article paru dans ce livre, elle cite Olympe de Gouges comme la pionnière du mouvement féministe en disant « Chaque femme naît libre et demeure égale à l'homme en droits. » et résume la situation ainsi que sa conception du féminisme ainsi :

Je crois que les hommes ne le comprennent pas. Les femmes, en insistant sur l'égalité, les droits, la loi, elles ne veulent en aucun cas prendre des mains des hommes ce qu'ils possèdent. « Cette guerre, voire même cette exploitation entre les deux sexes est inutile, la seule chose qui nous diffère de vous est notre force physique ; ce que nous voulons, c'est de pouvoir vivre ensemble dans les mêmes conditions tout en comblant chacun nos lacunes (Asena, 2018 : 110).

Duygu Asena, en tant que femme émancipée en marge de la société et surtout journaliste, suivait l'actualité sociale et politique en Europe. De plus, elle était assez préoccupée dans sa vie personnelle autant que dans sa vie professionnelle par les problèmes dus à son sexe. Tout comme Simone de Beauvoir pour qui écrire, c'est agir, sa lutte en tant que femme passe d'abord par la rédaction d'articles de magazine et plus tard par l'écriture de ses livres. Dans un reportage qu'elle a donné à *The Associated Press*, Duygu Asena s'explique ainsi sur son besoin d'agir sur le monde : « J'ai tout de suite réalisé qu'écrire tous les jours sur les papillons et la cuisine n'était pas pour moi. Je devais donner un message⁴ » (*The Associated Press*, 2019). Donner un message féministe et concret dans un monde qui s'attarde sur les postulats et la théorie provient de son souhait d'agir sur ce monde à la manière de Simone de Beauvoir. Toutes deux, revendiquant la responsabilité de l'écrivain en général mais de l'écrivaine lorsqu'il s'agit des sujets féminins, sont imprégnées

de ces questionnements que Sartre expliquait ainsi : « Si l'écrivain est pénétré, comme je suis, de l'urgence de ces problèmes, on peut être sûr qu'il y proposera des solutions *dans l'unité créatrice de son œuvre*, c'est-à-dire dans l'indistinction d'un mouvement de libre création » (Sartre, 1948 : 293). Cette « libre création » dont Asena est consciente devient une quête majeure dans sa démarche d'écrivaine pour trouver le ton juste.

La femme n'a pas de nom, est comme une ode à la citation beauvoirienne qui soulignait que « [c]'est par le travail que la femme a en grande partie franchi la distance qui la séparait du mâle ; c'est le travail qui peut seul lui garantir une liberté concrète » (Beauvoir, 2014 : 587). En effet, le protagoniste de Duygu Asena, ayant passé les étapes de sa vie en se questionnant sur les injustices faites aux femmes, tire une conclusion assez pragmatique qu'est la libération de la femme par le travail. Comme le remarque Nilüfer Göle, la conclusion que toute femme pourra tirer de ce livre est comme une version condensée et concrète des théories beauvoriennes.

Quand les femmes gagnent une nouvelle identité à l'extérieur de la maison, c'est parallèlement à la neutralisation de leur identité sexuelle. Pour le féminisme égalitaire libéral en particulier, représenté par Simone de Beauvoir, l'émancipation de la femme est synonyme de sa délivrance de la captivité due à sa féminité (à sa biologie, à sa nature) ; en quittant l'espace familial privé pour entrer dans l'espace public du travail, la femme se débarrassera de sa féminité et accédera au rang d'être humain. (Göle, 1993 : 81).

Les œuvres, et en particulier l'œuvre majeure qu'est *Le deuxième sexe* de Simone de Beauvoir sont traduites entre les années 1960 et le début des années 1980 en Turquie. Ces traductions sont suivies de l'œuvre de Duygu Asena. C'est à la même époque, si ce n'est après avoir découvert le féminisme dit « populaire » de Duygu Asena, que les femmes turques voulant aller plus loin dans la recherche de leur émancipation, découvriront Simone de Beauvoir, celle qui est à l'origine de ces revendications depuis plusieurs décennies en France. Duygu Asena avoue ne pas connaître de près la théorie féministe. C'est en partant de son propre vécu et en tenant compte de la situation socio-culturelle de son pays qu'elle a redécouvert que les droits politiques et civiques n'étaient pas suffisants pour l'émancipation de la femme. Inventant une nouvelle forme de féminisme semblable à la deuxième vague féministe instaurée par Simone de Beauvoir adaptée aux besoins des femmes de son pays, elle leur a ainsi permis, s'étant accoutumées aux revendications féministes à travers des récits ou des articles de magazines populaires, de découvrir des écrivaines qui traitent d'une façon plus théorique des sujets féminins. Ces deux écrivaines ne se sont sans doute pas côtoyées à travers leurs œuvres mais elles

se sont complétées dans une perspective inversée : la plus jeune ayant ouvert la porte à son aînée en sensibilisant les femmes turques à des questionnements de la deuxième vague féministe.

Conclusion

La condition des femmes à travers le monde est différente et la quête de liberté de celles-ci est également tout autre selon la situation socio-culturelle et historique de chaque pays. Quant à l'obtention des droits politiques et civiques de la femme turque, contrairement à la plupart des autres pays, il est indéniable que leur lutte fut soutenue par le mouvement révolutionnaire kémaliste qui a fait naître un « féminisme d'Etat ». (Oral, 2019). Bien que Mustafa Kemal Atatürk ait donné certains droits prématurément par rapport à la plupart des femmes dans le monde, il a fallu presque un demi-siècle pour que la femme turque puisse enfin prendre conscience que rien n'était jamais acquis, et cela en bonne partie grâce aux magazines et livres qualifiés de « populaires » de Duygu Asena, insinuant par là qu'ils restaient en-dessous de la littérature. Ainsi, les idéaux féministes commencent-ils à se répandre dans la Turquie des années 1980, à travers l'œuvre de cette femme audacieuse et courageuse⁵, qui a su se boucher les oreilles à toutes tentatives de rabaissement dans le but d'aborder des sujets considérés tabous par la société.

Par ailleurs, comme le souligne l'historien Uğur Oral, ce que représente Simone de Beauvoir pour le féminisme mondial, Duygu Asena l'est au même titre en assumant la même mission pour le féminisme en Turquie d'après 1980 (Oral, 2019). Trouvant les idéaux du « féminisme d'État » insuffisants pour une société en pleine mutation, elle a œuvré pour que de nouveaux questionnements féminins voient le jour et que certains sujets deviennent ordinaires au sein de la société comme la sexualité féminine, l'avortement, la maternité. En plus d'introduire les revendications féministes de deuxième vague dans la littérature de son pays, elle en a fait un sujet de la vie quotidienne des femmes et des hommes turcs.

Le parcours particulier de Duygu Asena dans la Turquie des années 1980 en quête d'une troisième étape dans la lutte des femmes à la suite de l'époque ottomane et de la Turquie républicaine, démontre encore une fois un éternel questionnement sur la littérature féminine que Béatrice Didier résume ainsi :

Néanmoins l'écriture féminine semble presque toujours le lieu d'un conflit entre un désir d'écrire, souvent si violent chez la femme, et une société qui manifeste à l'égard de ce désir, soit une hostilité systématique, soit cette forme atténuée, mais peut-être plus perfide encore, qu'est l'ironie et la dépréciation (Didier, 1981 : 11).

Duygu Asena, « figure majeure et symbolique du féminisme en Turquie » (Oral, 2019) a tenté de montrer aux femmes que les barrières qui sont construites autour de son assujettissement en tant que femme ne sont qu'illusoires. C'est seulement en se rendant compte de ce constat qu'elles pourront les abolir ; l'émancipation des femmes passant d'abord par la prise de conscience de celles-ci. Dans l'ensemble de son œuvre, elle œuvrera pour atteindre le plus de nombre de femmes afin de pouvoir jouer un rôle dans leur prise de conscience quitte à être qualifiée de « populaire ».

L'œuvre de Duygu Asena semble être une continuité de l'œuvre beauvoirienne puisqu'elles représente chacune la production d'un discours de reconstruction identitaire contre le discours hégémonique qui émerge d'une poétique du vécu et de la confrontation à la réalité sociale d'où émerge une écriture de la dénonciation de la société patriarcale. Elles sont d'ailleurs toutes deux revendicatrices des droits des femmes. L'une ouvre son œuvre colossale avec un questionnement ironique : « D'ailleurs y a-t-il un problème ? Et quel est-il ? Y a-t-il même des femmes ? » (Beauvoir, 2014 : 13) marquant ainsi le désintérêt de la société aux questions féminines ; et l'autre fait le constat que pour cette même société, la femme n'existe point puisqu'elle n'a même pas de nom.

Bibliographie

- Asena, D. 2011a. *Aslında Aşk da Yok*. Doğan Kitap (e-book).
- Asena, D. 2011b. *Kahramanlar Hep Erkek*. Doğan Kitap (e-book).
- Asena, D. 2017. *Kadının Adı Yok*. Doğan Kitap.
- Asena, D. 2018. *Değişen Bir Şey Yok*. Doğan Kitap.
- Asena, İ. 2016. « Duygu ile İnci, Daha Çok Duygu ». *Varlık Dergisi* (Popüler Feminizm ve Duygu Asena), n° 1305, p. 4-6.
- Aytaç, G. 2005. « Kadının Adı Yok », *Edebiyat Yazıları I*. Gündoğan Yayınları, p. 66-71.
- Başbuğu-Yaraman, A. 1996. « La femme turque dans son parcours émancipatoire (de l'empire ottoman à la république) ». *Cemoti (Cahier d'études sur la Méditerranée orientale et le monde turc[oturco-iranien])*, n° 21, <https://journals.openedition.org/cemoti/556> [consulté le 10 mai 2020].
- Beauvoir, S. 2014. *Le deuxième sexe I et II*. Paris: Gallimard.
- Berktaş, F. 2016. « Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Yeni Kimlik Arayışları Bağlamında Popüler Feminizm ve Duygu Asena ». *Varlık Dergisi* (Popüler Feminizm ve Duygu Asena), n° 1305, p. 7-15.
- Cantek, F. 2019. *Duygu Asena ile kadınlığın keşfi*. [En ligne]: <https://www.gazeteduvar.com.tr/yazarlar/2019/04/26/duygu-asena-ile-kadinligin-kesfi/> [consulté le 15 mai 2019].
- Dider, B. 1981. *L'écriture-femme*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dinçer, F., Uncu, Ü. 2006. « Ayşe'ler Uyanın, Ali'leri Eğitin : Duygu Asena ile Yayıncılık Hayatı ve Feminizm Üzerine Söyleşi ». *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, Sayı 1, Ekim 2006. <http://www.feministyaklasimlar.org/sayi-01-ekim-2006/ayse-ler-uyanin-alileri-egitin/> [consulté le 25 octobre 2020].

- Düzkan, A. 2013. « Duygu Asena'yla Söyleşi ». *5 Harfliler*. [En ligne]: <http://www.5harfliler.com/duygu-asenayla-soylesi/> [consulté le 15 mai 2019].
- Ernaux, A. 2008. *Les Années*. Gallimard.
- Erol, S. 1992. « Turkish Feminism: The Case of Duygu Asena ». *Turkish Studies Association Bulletin*. Indiana University Press. p. 50-52. [En ligne]: <https://www.jstor.org/stable/pdf/43384369.pdf?refreqid=excelsior%3A0634f4f020f9ab0c67047ce1131ca463> [consulté le 15 mai 2019].
- Göle, N. 1993. *Musulmanes et modernes - Voile et civilisation en Turquie*. Paris : Editions de la Découverte.
- Görmüş, A. 2016. « Duygu Asena : Kadının adını koyan kadın (3) ». *Serbestiyet*. [En ligne]: www.serbestiyet.com/yazarlar/alper-gormus/duygu-asena-kadinin-adini-koyan-kadin-3-688107 [consulté le 20 mai 2019].
- Kırca, S. 1999. « Popular Culture: From Being an Enemy of the « Feminist Mouvement » to a Tool for Women's « Liberation? ». *The Journal of American Culture*. Vol. 22, Issue 3, Fall 1999, p.101-107.
- Mango, A. 2004. *Atatürk*. London: John Murray.
- Oral, U. 2019. *Türkiye'de Feminizmin Tarihi*. [En ligne]: <http://www.uguroral.com.tr/arastirma/turkiye-de-feminizmin-tarihi> [consulté le 02 septembre 2019].
- Öztürk, S. 1992. « Le mouvement islamiste et les femmes en Turquie ». *Nouvelles Questions Féministes*, Vol. 13, n° 3, p. 45-60.
- Sartre, J.-P. 1948. *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris: Gallimard.
- The Associated Press. 2006. « Turkish Feminist Writer Duygu Asena Dies », The New York Times <https://www.nytimes.com/2006/08/01/world/01asena.html> [consulté le 20 mai 2019].
- Toprak, Z. 2014. *Türkiye'de Kadın Özgürlüğü ve Feminizm (1908-1935)*. İstanbul : Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Uğurel, R. 1936. *L'éducation de la femme en Turquie*. Lyon : Bosco frères et L. Riou.
- Yaraman, A. 2007. « Turquie : Réalités du féminisme, ambiguïtés du kémalisme », *Après-Demain*, n° 1, p. 16-19.
- Yelsalı Parmaksız, P. M. 2017. *Türkiye'nin Modernleşmesinde Kadınlar*. İmge Kitabevi.

Notes

1. Le présent article a été rédigé à partir de la communication intitulée « *L'Avènement du féminisme en Turquie : Duygu Asena sur les pas de Simone de Beauvoir* » et présentée dans le Colloque « Écrivaines et mondialisation » organisé dans le cadre du 87^e Congrès de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir) qui a eu lieu à l'Université de Québec en Outaouais à Gatineau (Canada) les 27-31 mai 2019.
2. L'original en anglais du passage dont la traduction a été faite par mes soins, tout comme les autres citations en langues étrangères, est : « But the official recognition of women's political rights had a psychological effect, and reinforced the gradual impoverishment in the social position of Turkish women. » (Mango, 2004 : 473).
3. Bien que F. Cantek explique que l'auteure n'a jamais assumé l'appellation féministe : « Duygu Asena n'a jamais assumé l'appellation "féministe". À une époque, elle s'exclamait ainsi : "Tu ne sais même pas ce qu'est le féminisme mais certains savent que tu l'es." » (Cantek, 2019), Duygu Asena se définit dans un reportage datant de 1993 comme "féministe égalitaire" œuvrant pour l'égalité entre les hommes et les femmes non pas sur le plan physique mais en ce qui concerne les droits. (Dinçer et Uncu, 2006).
4. L'original en anglais de la citation est : « I soon figured out that writing about butterflies and cooking every day was not for me. I had to give a message. » (The Associated Press 31/07/2019).
5. « Par les revues et les suppléments des journaux populaires, et surtout par le best-seller de Duygu Asena, *La Femme n'a pas de nom*, les idées féministes se répandent dans toutes les couches sociales. » (Yaraman, 2007).

Synergies Turquie
n° 13 / 2020



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinateur scientifique •

Füsun Saraç est diplômée de l'université d'Istanbul, Faculté des Lettres et de Littérature Françaises en 1991. Auteure d'un mémoire de master sur la linguistique et d'une thèse de doctorat sur l'enseignement du français langue étrangère, elle est actuellement maîtresse de conférences et chef du département de didactique du FLE à l'université de Marmara, Faculté de Pédagogie Atatürk. 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 actuellement rédactrice en chef de la Revue *Synergies Turquie*.

• Auteurs des articles •

Mahacen Varlık est chargée de cours à l'université de Marmara (Istanbul), au département de didactique du FLE de la faculté de pédagogie Atatürk. Elle travaille sur la question de la correction phonétique dans l'enseignement de la prononciation du français. Membre du bureau de l'Association des professeurs de français d'Istanbul, elle est co-auteure de *Bagages*, un manuel de français langue étrangère et seconde.

Alaskar Özperçin est titulaire d'un doctorat en français langue étrangère et en linguistique, et assistant de recherche dans le département de didactique du FLE à l'université d'Istanbul-Cerrahpaşa. Ses domaines de recherche sont l'argumentation, l'énonciation, l'analyse du discours et la linguistique cognitive. Il fait également des recherches sur l'enseignement du français langue étrangère.

Devrim Günay travaille actuellement en tant que professeur assistant dans le département d'anglais langue étrangère de la faculté d'éducation Hasan Ali Yücel de l'université d'Istanbul. Il a dirigé le projet EnT @ SK - un projet de recherche scientifique qui vise la conception collaborative et créative de tâches d'enseignement de l'anglais - et s'est volontairement impliqué dans de nombreuses autres tâches aussi variées que l'enseignement des langues intégré à la robotique. Ses domaines d'intérêt incluent la sociologie de l'anglais comme Lingua Franca, l'ethnographie visuelle, la multi-littératie, la sémiotique et l'enseignement des langues basées sur les tâches.

Docteure en Sciences du Langage-Linguistique, **Betül Ertek** est enseignante-chercheuse au département de didactique du français langue étrangère de la faculté de pédagogie Atatürk à l'Université de Marmara depuis 2013. Elle a réalisé l'entièreté de ses études en France où elle est née. Après une Licence Arts, Lettres et Langues mention *Lettres Modernes* à l'Université Lumière Lyon 2, elle a poursuivi ses études en Master Enseignement spécialité «Éducation et Diversité» dans la même université. Elle a continué ses études à l'Université de Rouen Normandie où elle a fait sa thèse de doctorat sur le « Développement du vocabulaire en turc et en français d'élèves bilingues franco-turcs et monolingues turcs et français âgés de 6 à 10 ans ». Elle a poursuivi ses recherches sur la question du bilinguisme franco-turc et le développement lexical chez les enfants bilingues. Ses recherches actuelles portent sur l'enseignement et la didactique du FLE et la linguistique. Elle a récemment publié deux articles intitulés : « Respect des règles d'écriture et rédaction efficace : passer un cap » et « Le système orthographique de la langue française : les difficultés de l'unité sonore et sémantique ».

Ayman Alsmadi, né en Jordanie le 24 juillet 1979. Maître de conférences en Sciences du langage et en FLE à l'université de Muthah en Jordanie au sein du département des langues européennes et membre attaché au laboratoire CREM à l'université de Lorraine à Metz en France. Auteur d'une thèse soutenue en février 2017, intitulée : *Organisation sémantique du lexique verbal via la relation de troponymie*. Il est aussi l'auteur d'un article publié en ligne intitulé : le verbe euthanasier est-il un verbe de meurtre ?

Laïth Ibrahim, titulaire d'un doctorat en littérature et civilisation françaises de Sorbonne Université, est maître de conférences en littérature française à l'université de Muthah en Jordanie. Il est l'auteur du *Naissance de l'individu et émergence du roman-mémoires* (2020), d'*Utopie et théâtre* (2014) et de nombreux articles publiés dans différentes revues internationales.

Sid Ahmed Khelladi est enseignant-chercheur universitaire, actuellement maître de conférences A en sciences du langage, habilité à diriger des recherches à l'Université Ahmed Draia-Adrar en Algérie. Il est auteur de plusieurs articles scientifiques dans des revues nationales et étrangères. Il est spécialiste en lexicologie/lexicographie. Il a fait plusieurs recherches dans ce domaine sur le corpus de la presse algérienne d'expression française.

Boumediene Bettir est enseignant-chercheur universitaire, maître-assistant A à l'Université de Tamanrasset en Algérie en sciences du langage, doctorant à l'université Oran 2 (Algérie) ayant participé à des colloques nationaux et internationaux. Il est spécialiste en analyse du discours et en méthodologie de la recherche universitaire.

Tahir Mahammedi est enseignant de français langue étrangère au lycée Rezzazka Harkati de Messaâd. Après avoir fait son master en Sciences du langage à l'université Ziane Achour de Djelfa, il poursuit actuellement ses études doctorales en sociolinguistique et analyse

du discours à l'université d'Alger 2, Abou El Kacem Saadallâh, en Algérie. Il est membre du laboratoire de recherche et de formation en Linguistique, Sociolinguistique et Didactique des Langues (LISODIL). Son travail de thèse, qui s'inscrit dans le domaine de l'analyse du discours, porte sur l'usage et le fonctionnement de l'ironie dans le discours journalistique algérien, en l'occurrence il a participé à plusieurs colloques nationaux et internationaux sur ce sujet.

Wafa Bedjaoui est maître de conférences (HDR) à l'université d'Alger 2, Abou El Kacem Saadallâh, en Algérie. Elle travaille également à l'institut de traduction de l'université d'Alger 2 et à l'institut supérieur arabe de traduction en Algérie. Ses travaux de recherche s'inscrivent principalement dans le champ de la sociolinguistique, l'analyse du discours et la traduction. Elle est l'auteure de nombreux articles comme elle a participé à plusieurs colloques et séminaires nationaux et internationaux sur ces sujets. Elle est membre de comité scientifique de plusieurs revues scientifiques en Algérie et à l'étranger. Parallèlement à cela, elle fait le métier de traduction et de journalisme, de ce fait elle traduit plusieurs livres.

Ma'moun Alshtaiwi, en 2016, à l'Université Lumière Lyon II, a soutenu sa thèse de doctorat intitulée *Structuration ontologique et étude sémantico-syntaxique de la terminologie des sciences et techniques spatiales*. De manière générale, sa recherche porte sur l'ensemble des aspects théoriques et appliqués de la terminologie dans une approche textuelle et conceptuelle. Il s'intéresse particulièrement à la description morphosyntaxique des termes et à l'encodage de ces descriptions pour des bases de données lexicales et terminologiques. Il applique des modèles sémantico-lexicaux à la description des termes.

İlhami Siğircı est professeur titulaire de linguistique et de traductologie à l'Université des Sciences sociales d'Ankara (Turquie). Ses activités de recherches portent essentiellement sur la traduction, la linguistique et la sémiotique. Il a été président de quatre congrès internationaux dont l'un concerne les problèmes terminologiques en traduction et en interprétation. Il a publié plus de trente articles dans des revues scientifiques nationales et internationales et a fait plus de quarante présentations dans des congrès, séminaires et ateliers. Il a publié neuf ouvrages dont quatre en matière de 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.

Didem Alkan est professeur titulaire au département des langues de l'Université Xavier de Louisiana. Elle est une spécialiste de la littérature francophone et du cinéma contemporain. Ses recherches portent sur les études postcoloniales, en particulier les représentations de la violence, des traumatismes, du genre, de l'identité et de la race. Alkan a obtenu son doctorat en français de l'université Boston en 2019.

Eylem Aksoy Alp, après avoir fait une licence en Traduction et Interprétation à l'Université Hacettepe entre les années 2000-2004, a été chargée de recherches en 2004 dans le département de Langue et Littérature françaises dans la même université où elle a effectué

une maîtrise intitulé « Exemple d'étude sémiologique de la traduction » entre les années 2004-2006. Elle a bénéficié d'une bourse de Master II du Gouvernement français durant l'année universitaire 2005-2006 et elle a préparé son mémoire de maîtrise en cotutelle à l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV). Entre 2006-2012, elle a préparé sa thèse de doctorat en cotutelle toujours avec l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV) sous la codirection des professeurs Georges Molinié et Ayşe Kiran dont le titre était « L'énonciation et la polyphonie dans l'œuvre d'Annie Ernaux ». Elle est maître de conférences adjointe depuis septembre 2013 à l'Université Hacettepe dans le département de Langue et Littérature françaises et ses domaines de recherches portent sur l'analyse du discours, l'écriture féminine, la littérature contemporaine et la traduction.

Projet pour le n° 14, Année 2021



Les enjeux de l'enseignement à distance

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

La période que nous traversons est exceptionnelle à plus d'un titre, nous obligeant à modifier nos comportements dans de nombreux domaines : la santé, l'éducation et l'économie. Même si l'enseignement à distance possède déjà une longue histoire depuis le XIX^e (« cours par correspondance », fondations d'écoles et d'universités à distance dont le CNED en France en 1939, organisation de « téléenseignements », de « formations à distance » (FOAD), recherches pour l'apprentissage autonome et collaboratif des langues, arrivée des MOOC, intégration des visioconférences, etc.), au rythme des avancées rapides des nouvelles technologies dans l'éducation, il est incontestable que la pandémie de Covid 19 a représenté et représente un accélérateur (durable ?) et sans précédent non seulement dans l'évolution de la conception des modalités d'enseignement mais aussi dans l'utilisation réelle des technologies numériques par les enseignants et leurs élèves. Pour contrer cette pandémie, l'enseignement en distanciel a été mis en place dans l'urgence dans le but d'assurer la meilleure continuité pédagogique possible. Ainsi le thème choisi pour ce numéro pourra être abordé selon les axes suivants (liste non exhaustive) :

- Axe 1 : Enseignement à distance en Turquie : histoire, état des lieux et perspectives ;
- Axe 2 : Évolution des pratiques de l'enseignement en ligne en général et spécificités de l'enseignement d'une langue « à distance », le français en particulier ;
- Axe 3 : Avantages et limites de l'enseignement à distance et des espaces virtuels ;
- Axe 4 : Dimension socio-culturelle et égalité numérique dans les systèmes éducatifs ;
- Axe 5 : Terminologie de l'enseignement-apprentissage en ligne.

Quelques références bibliographiques

Aubin, S. 2020. Fractures numériques et interculturalité en didactique des langues-cultures. In: *TIC e Interculturalidad. Miradas cruzadas*. Granada: Editorial Comares. Interlingua, Baynat Monreal, M^a E. et al. (éd.), p. 39-60.

Glikman, V. 2002. Le contexte historique des FOAD en France. Dans: V. Glikman, *Des cours par correspondance au « e-learning »: Panorama des formations ouvertes et à distance*, p. 21-43. Paris: Presses Universitaires de France.

Chateau, A, Macaire, D. (Coord.) 2012. *Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance*. Mélanges Crapel, n° spécial.

Jeanmaire, G., Kim, D. 2019. « Les vertus d'une pédagogie hybride, en présence et à distance : pour une approche différenciée de l'enseignement du français langue étrangère », *Synergies Turquie*, n° 12, p.253-267. https://gerflint.fr/Base/Turquie12/jeanmaire_kim.pdf

OCDE. 2020. Formation des enseignants et utilisation des technologies de l'information et de la communication face à la crise de la COVID-19. *L'enseignement à la loupe*, n° 35.

Vidal. M. 2020. « L'enseignement à distance, trait d'union en temps de pandémie : un regard sur les publications scientifiques sur l'EAD, de février à novembre 2020 ». *Distances et médiations du savoir*, n° 32.

Yilmaz, K. 2010. « Le rôle de l'enseignement à distance dans la politique éducative en Turquie », *Synergies Turquie*, n° 3, p. 180-190. https://gerflint.fr/Base/Turquie3/kerime_yilmaz.pdf

Un appel à contributions a été lancé en février 2021.

La date limite de remise des articles complets est le **15 mai 2021**.

Contact : synergies.turquie@gmail.com

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>

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. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final

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. Comptes rendus et entretiens seront en langue française.

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.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats Word et 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, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Turquie, n° 13 / 2020

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 Russie
Synergies Inde	Synergies Sud-Est européen
Synergies Iran	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 Lebeaupin (France)

Synergies Turquie, n° 13 / 2020

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

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

Bibliothèque Nationale de France

Identifiant pérenne ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Décembre 2020

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Synergies Turquie, dans sa treizième édition, rassemble des chercheurs francophones s'exprimant dans des domaines variés de la linguistique, la littérature, la traduction et la didactique. La particularité de ce numéro réside dans la conjugaison plurielle de la notion de *modalité* : multimodalité, modalités d'expression, de traduction, modalités pédagogiques, toutes au service de l'expressivité en langue française et de la créativité. L'accent est d'abord mis sur des recherches en multimodalité dans l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française puis en analyse du discours. Une place importante est accordée aux discours de presse mais aussi aux discours littéraire et féministe, sans oublier l'étude des évolutions terminologiques les plus récentes dues à la pandémie de COVID 19.