

Numéro 17 / Année 2024

Synergies Turquie

Revue du GERFLINT

Oralité et enseignement de la langue-culture française

Coordonné par Füsün Saraç
et Betül Ertek



Synergies Turquie

Numéro 17 / Année 2024

Oralité et enseignement de la langue-culture française

Coordonné par Füsün Saraç
et Betül Ertek



REVUE DU GERFLINT
2024

POLITIQUE ÉDITORIALE

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, soumission de texte artificiellement créé, 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 en ligne 2257-8404

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur honoraire,
Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale des publications et Révision de ce numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne ;
GERFLINT, France

Rédactrice en chef

Fusun Saraç, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Rédactrice en chef adjointe

Betül Ertek, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Secrétaire de rédaction

Naci Serhat Başkan, Université de Marmara, Istanbul, Turquie

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
10, rue Chartraine
27 000 Évreux, 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, Turquie) ; Ece Korkut (Université Hacettepe, Turquie) ; Fabrice Barthélémy (Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, France) ; Füsün Bilir Ataseven (Université Bilkent, Turquie) ; Hüseyin Gümüş (Université de Marmara, Turquie) ; Necmettin Kâmil Sevil (Université d'Istanbul-Cerrahpaşa, Turquie) ; Nedret Öztokat Kılıçeri (Université d'Istanbul, Turquie) ; Nur Nacar Logie (Université d'Istanbul-Cerrahpaşa, Turquie) ; Sündüz Öztürk Kasar (Université Galatasaray, Turquie) ; Yaprak Türkân Yücelsin Taş (Université de Marmara, Turquie)

Comité de lecture

Ayşe Banu Karadağ (Université Yıldız Teknik, Turquie) ; Can Denizci (Université Dokuz Eylül, Turquie) ; Emine Boğenç Demirel (Université Yıldız Teknik, Turquie) ; Françoise Le Lièvre (Université Catholique de l'Ouest, France) ; Gülhanım Ünsal (Université de Marmara, Turquie) ; İlhami Sığircı (Université des Sciences Sociales d'Ankara, Turquie) ; İrem Onursal Ayırır (Université Hacettepe, Turquie) ; Mahacen Varlık (Université de Marmara, Turquie) ; Mariangela Albano (Université de Cagliari, Italie) ; Necmettin Kâmil Sevil (Université d'Istanbul-Cerrahpaşa, Turquie) ; Nurcan Delen Karaağaç (Université d'Istanbul, Turquie) ; Nurten Özçelik (Université Gazi, Turquie) ; Nurten Sarica (Université Pamukkale, Turquie) ; Philippe Barbé (Université de Marmara, Turquie) ; Rifat Günday (Université Ondokuz Mayıs, Turquie) ; Selim Yılmaz (Université de Marmara, Turquie) ; Yusuf Topaloğlu (Université d'Istanbul-Cerrahpaşa, Turquie).

Patronages et partenariats

Ambassade de France en Turquie (Institut français de Turquie-Istanbul), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Projets soutenus*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Turquie n° 17 - 2024
<https://gerflint.fr/synergies-turquie>



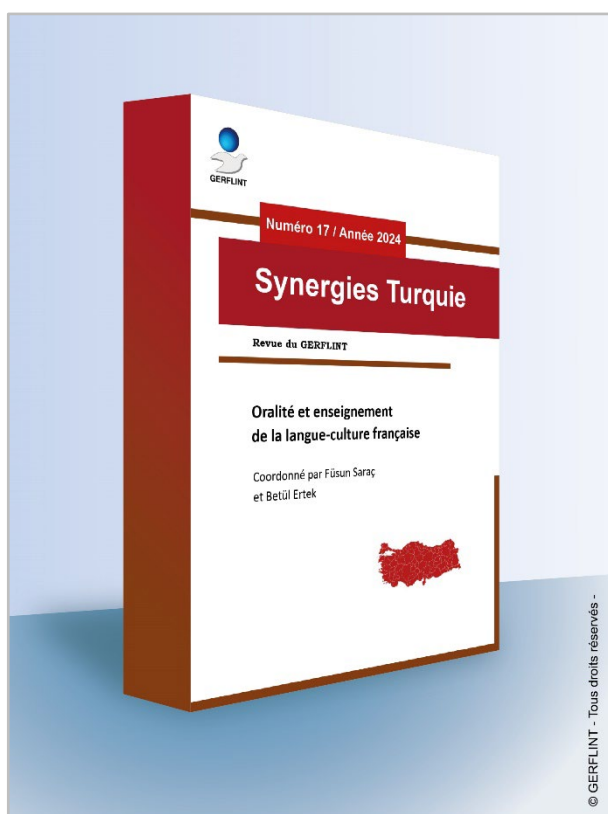
Scopus®



ProQuest.



zenodo



ABES (SUDOC)
Communication Source (Ebsco)
Communication & Mass Media Index (Ebsco)
Data.bnf.fr
DOAJ
Ent'revues
ERIHPlus
EZB
HAL Science ouverte
Index Islamicus
ISSN Portal / ROAD
JournalBase (CNRS-INSHS)
JournalSeek
Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA)
LISEO (France Education International)
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of Periodicals)
OpenAlex
Open policy finder
ProQuest Central
Scopus (ELSEVIER), Scopus Sources
SJR. SCImago Journal & Country Rank
Ulrichsweb
Zenodo

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



Oralité et enseignement de la langue-culture française

Coordonné par Füsün Saraç et Betül Ertek

Sommaire

Fabrice Barthélémy	9
Avant-propos	
Füsün Saraç, Betül Ertek	13
Présentation	
Hani Qotb	19
La contextualisation en didactique des langues à l'ère numérique : évolutions et problématiques	
Osman Tayfun Fakiroğlu	39
La langue et la narration dans le voyage d'un drogman : le français oral transposé à l'écrit chez Jacques Testa, entre authenticité et adaptation culturelle (1754)	
Şule Çınar Yağcı	55
L'apprentissage coopératif pour améliorer les compétences orales des futurs enseignants de français langue étrangère	
Meltem Ercanlar, Funda Kara	87
L'inventaire d'outils numériques utilisés pour l'enseignement de la prononciation du français langue étrangère	

Sahika Pat Herrmann	113
Articulation des compétences orales et écrites dans l'enseignement du français sur objectif universitaire : le cas des étudiants du dispositif « Oui Si »	
Gizem Köşker, İnci Aras	135
Comparaison de deux dessins animés : <i>Cédric</i> et <i>Heidi</i> dans le cadre du développement de l'empathie et de la compétence orale dans l'enseignement du français et de l'allemand en tant que langues étrangères	
Beata Gałan	155
L'oralité dans les manuels de français langue étrangère : état de la question et perspectives	
Naci Serhat Başkan, Yaprak Türkân Yücelsin Taş	181
Sözlü çeviri bağlamında "Eşdizimlilik" kavramının yabancı dil öğretimindeki yeri	

Annexes

Profils des auteurs	203
Projet pour le n° 18 - Année 2025	207
Consignes aux auteurs	209
Publications du GERFLINT	213



© *Synergies Turquie*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>





Avant-propos

Fabrice Barthélémy

Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France

Diltec EA 2288

fabrice.barthelemy@sorbonne-nouvelle.fr

<https://orcid.org/0009-0009-4234-9511>

Il y a dix-sept ans déjà, sous l'impulsion de l'Association des professeurs de français d'Istanbul était édité le premier numéro de *Synergies Turquie*, revue du GERFLINT, intitulé « Fragments de discours sur la langue-culture » que j'avais eu l'honneur de coordonner. Celui-ci comportait des contributions diversifiées mais concordantes sur la formation pédagogique et didactique en français langue étrangère, incluant les arts comme la littérature dans leurs richesses et diversités, tout en questionnant également les politiques linguistiques appréhendées sous l'angle de l'analyse de ses discours.

Le temps qui sépare ces deux publications permet ainsi de mesurer, d'une part, le chemin parcouru depuis par les divers acteurs impliqués dans la promotion et la diffusion du français en Turquie à travers l'évolution de leurs réflexions, constantes et dynamiques.

Ce ne sont, en effet, pas moins de seize numéros qui ont été publiés depuis 2008, permettant d'aborder des questions d'enseignement et d'apprentissage autour du binôme insécable constitué de la langue et de la culture, des expressions françaises, de la francophonie et ses impacts didactiques ou encore des enjeux liés à l'enseignement à distance, pour ne citer que ces quelques thématiques. Il met aussi en exergue, d'autre part, le dynamisme et la maturité de la réflexion scientifique et didactique qui animent nos collègues en Turquie, mais également leur capacité à s'ouvrir, se nourrir et s'enrichir de pratiques et de recherches, tant internes qu'externes, issues de domaines scientifiques et épistémologiques variés,

dans des champs disciplinaires connexes et des contextes plus ou moins éloignés.

Cette ouverture vers l'Autre, l'échange et le partage, qui caractérise les options éditoriales privilégiées dans les numéros précédents de la revue *Synergies Turquie*, est une fois de plus, ici, manifeste.

Il s'agit d'une option qui s'inscrit dans l'interculturel et vise, à partir de la reconnaissance des cultures d'enseignement et d'apprentissage tierces, une orientation positive vers l'altérité, tout comme une relativisation de nos propres postures, de nos arbitrages. Cette altérité est constituante d'un processus de « décentration », c'est-à-dire de l'opération par laquelle je me mets à la place de l'autre et j'essaie de comprendre comment il voit les choses et le monde, sans pour autant perdre ma propre identité, qui est aussi faite – en partie – de centrations contre lesquelles je dois lutter pour aboutir à mon être même.

Dans un monde contemporain fluctuant et aux frontières (temporelles comme spatiales) mouvantes, l'apprentissage des langues-cultures est devenu une nécessité impérieuse, non seulement pour répondre aux exigences académiques et professionnelles, mais aussi pour favoriser une nécessaire compréhension interculturelle et une communication devenue « globale ». Cet enseignement-apprentissage ne peut, bien évidemment, pas faire l'impasse d'une prise en compte de cette question de centration-décentration que favorisent les technologies numériques désormais omniprésentes de communication et d'information. Si je peux être partout, où suis-je exactement ? « L'ubiquité réelle, dominée, n'existe que si l'on décentralise. La décentration virtuelle se fait grâce à la centration, par la centration, et en développant les deux en même temps¹ », concluait Louis Porcher.

Dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, plus précisément, cet exercice de décentration est fructueux, car nous découvrons que ce que l'on avait l'habitude de pratiquer comme des évidences est culturellement marqué. Par une conviction de notre universalité, nos pratiques et nos cultures pédagogiques sont souvent

¹ Porcher, L. 2002. « L'École traversée », dans *Échanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites* dir. Richard Étienne et Dominique Groux. L'Harmattan, p. 13-27.

inconsciemment intériorisées ; confrontées à la rencontre de l'autre, elles peuvent être relativisées, et s'avèrent alors singulières.

Car l'intérêt majeur – et non des moindres – de cette publication, réside bien dans les comparaisons que la démarche des auteurs, de manière implicite, autorise et suggère. En effet, la mondialisation impose une coopération, des échanges entre des systèmes et, aujourd'hui, ses acteurs ne sont plus isolés comme par le passé. C'est à travers cette même relation dialectique que peuvent se développer les comparaisons en didactique, moyennant des précautions méthodologiques appropriées et en prenant en compte nos spécificités et nos histoires respectives. « Il n'y a plus, désormais, d'enseignement restrictivement patrimonial, [...] pas plus qu'il ne peut exister une quelconque éducation mondialisée, sans contours ni enracinements, sans identité² ». Dans le domaine qui est le nôtre, la comparaison, la distance que l'on peut prendre avec nos propres pratiques et/ou représentations, est toujours bénéfique, profitable.

Les contributions réunies dans ce numéro, qui offrent une exploration riche et variée des différentes dimensions de l'enseignement du français langue étrangère notamment, reflètent les enjeux éducatifs, scientifiques et didactiques actuels tout en proposant des approches diverses et novatrices pour relever les défis à venir autour de la notion « d'oralité » et alors que certains « passeurs » (Zakhartchouk, 1999) nous rappellent que la langue est à la fois un outil de communication et un reflet des transformations culturelles induites par les contacts avec l'étranger. Son acquisition reste donc un défi majeur, en particulier lorsque la langue cible n'est pas utilisée au quotidien et qui plus dans des contextes où la pénétration des technologies de communication numériques et la multiplication de ses réseaux impactent aussi nos manières d'apprendre, et donc d'enseigner.

Ce numéro s'inscrit dans le cadre des travaux récents menés sur le « français parlé » et y apporte de nouvelles perspectives ; qu'il s'agisse de variations régionales, sociales ou stylistiques, ou encore des interactions entre le français parlé, la didactique et, plus largement, l'éducation. Il offre une perspective globale sur ses enjeux et met en lumière l'importance

² Porcher, L. 2008. *L'éducation comparée : Pour aujourd'hui et pour demain*. L'Harmattan.

d'approches centrées sur l'empathie, l'interculturalité comme l'utilisation d'outils modernes pour relever ses défis.

Le lecteur pourra s'appuyer à la fois sur la connaissance et la maîtrise d'une littérature abondante des divers contributeurs sur ces questions « d'oralité », mais aussi sur leur manière – précise et efficace – d'organiser et de présenter leurs données, dans des situations et des contextes divers et variés qui entrent en résonance et se complètent.



© *Synergies Turquie*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>





Présentation

Füsün Saraç

Université de Marmara, Istanbul, Turquie

fsavli@marmara.edu.tr

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

Betül Ertek

Université de Marmara, Istanbul, Turquie

betul.ertek@marmara.edu.tr

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

Ce dix-septième numéro de la revue *Synergies Turquie* est consacré à la thématique de l'oralité et de l'enseignement de la langue-culture française. À travers ce numéro, nous avons souhaité encourager les chercheurs francophones à interroger en profondeur les multiples facettes du français parlé, tant sur le plan linguistique que pédagogique. Les contributions rassemblées ici explorent des dimensions variées de l'oralité, allant des aspects morphosyntaxiques, phonétiques et prosodiques aux enjeux sémantiques, énonciatifs et stylistiques, dans des contextes éducatifs diversifiés. L'objectif est d'offrir un éclairage multidimensionnel sur la place du français parlé dans l'enseignement-apprentissage des langues et sur son interaction avec la culture et les pratiques pédagogiques contemporaines.

Les travaux mettent en exergue une riche diversité d'approches et de problématiques. Certains travaux se penchent sur l'intégration des outils numériques dans la didactique des langues, notamment pour l'enseignement de la prononciation ou encore sur les évolutions des pratiques pédagogiques à l'ère numérique. D'autres études adoptent une perspective historique ou comparative, comme celle qui analyse l'adaptation du français oral dans les récits de Jacques Testa au XVIII^e siècle, ou encore l'utilisation de dessins animés comme Cédric et Heidi pour développer des compétences orales et l'empathie dans l'enseignement du FLE et de l'allemand.

Par ailleurs, ce numéro met également en lumière des approches pédagogiques novatrices. Les articles examinent notamment l'apprentissage coopératif pour renforcer les compétences orales des futurs enseignants de FLE, les articulations entre compétences orales et écrites dans les parcours universitaires spécifiques, ainsi que le rôle des collocations dans l'interprétation et l'enseignement des langues étrangères. Enfin, un état des lieux des manuels de FLE met en perspective la place de l'oralité dans ces ressources pédagogiques essentielles. À travers cette diversité de contributions, ce numéro ambitionne de nourrir les réflexions sur les enjeux contemporains liés à l'oralité, tout en proposant des pistes concrètes pour enrichir les pratiques pédagogiques et renouveler l'enseignement de la langue-culture française.

Hani Qotb accorde une importance particulière à étudier la contextualisation en didactique des langues à l'ère numérique. Pour ce faire, il met en relief les particularités et les rôles de la contextualisation en classe de langue dans la mesure où elle prend en compte systématiquement les évolutions produites sur le terrain. Ainsi, le processus de la contextualisation a contribué en grande partie à mener des recherches sur des problématiques concernant la dialectique langue/numérique. En analysant des recherches réalisées depuis 2000, cette étude met en lumière cinq contextualisations principales (technique, interactionnelle, actionnelle, socio-interactionnelle et urgente) qui ne font que renforcer les connaissances théoriques dans ce domaine de recherche.

Osman Tayfun Fakiroğlu s'intéresse aux capacités linguistiques de Jacques Testa, dragoman, à travers l'analyse de rapports diplomatiques rédigés en français. Bien que le français soit une langue étrangère pour Testa, le choix de cette langue vise à démontrer sa compétence intellectuelle en français auprès des autorités de la mission diplomatique ottomane au XVIII^e siècle. Travaillant au sein d'une mission diplomatique néerlandaise, Testa livre un récit chronologique et informatif, structuré par des conjonctions temporelles et des pronoms collectifs. Ses jugements personnels concernant les dangers et les difficultés du voyage viennent renforcer la crédibilité de ses observations. La spontanéité de sa narration accentue la fidélité de son récit à la réalité vécue, faisant ainsi de ce témoignage une contribution précieuse à la littérature de voyage.

Şule Çınar Yağcı et **Nur Nacar Logie** mènent une analyse approfondie de l'impact de la méthode d'apprentissage coopératif sur le développement des compétences orales des futurs enseignants de français langue étrangère (FLE). Partant du constat que, malgré une maîtrise avancée des aspects grammaticaux et lexicaux, les apprenants rencontrent encore des difficultés dans l'expression et la compréhension orales, les chercheuses ont conduit une étude comparative entre un groupe expérimental, appliquant cette méthode, et un groupe témoin. Les résultats obtenus révèlent que l'apprentissage coopératif stimule de manière significative les interactions en classe tout en renforçant la rétention des connaissances acquises. Cette recherche met ainsi en lumière la pertinence de cette approche dans les pratiques pédagogiques, en soulignant son potentiel à optimiser les processus d'acquisition linguistique et à encourager une participation active des apprenants.

Meltem Ercanlar et **Funda Kara** explorent la place centrale de l'enseignement/apprentissage de la prononciation dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE). Elles mettent en lumière divers outils et méthodes pédagogiques susceptibles d'être utilisés efficacement en classe par les enseignants ou en autonomie par des apprenants de tous âges et de tous niveaux. Leur étude s'inscrit dans une démarche critique visant à évaluer la pertinence et les limites des outils numériques dédiés à l'enseignement et à l'apprentissage de la phonétique. En s'interrogeant sur leur capacité à combler les lacunes identifiées dans les manuels traditionnels, elles reconnaissent les nombreux avantages offerts par ces technologies, tout en affirmant qu'elles ne peuvent se substituer à la présence d'un enseignant qualifié. Elles insistent sur le rôle indispensable de l'enseignant, capable non seulement d'adapter son enseignement aux spécificités des apprenants, mais également de répondre à leurs besoins affectifs et socioculturels, apportant ainsi une richesse humaine irremplaçable au processus d'apprentissage.

Sahika Pat Herrmann entreprend une analyse approfondie de l'enseignement du français sur objectif universitaire, en se concentrant sur les étudiants de première année de licence inscrits aux cours de renforcement linguistique du dispositif « Oui Si ». Cette étude se penche sur la perception qu'ont ces étudiants, titulaires d'un baccalauréat

technologique ou professionnel obtenu dans des établissements français, à l'égard de la langue française. En s'appuyant sur une démarche de recherche qualitative, la chercheuse explore les discours des participants, en s'appuyant sur des citations extraites de questionnaires et d'entretiens semi-directifs. Son objectif est de mettre en lumière leur rapport à la langue écrite ainsi qu'à des dispositifs de soutien spécifiquement dédiés, afin de mieux cerner leurs besoins et d'optimiser leur réussite dans l'apprentissage de l'écrit universitaire.

Gizem Köşker et **İnci Aras** étudient l'impact des dessins animés sur le développement de l'empathie dans l'enseignement des langues étrangères dès le plus jeune âge. Dans cette optique, elles adoptent une approche qualitative et analysent le rôle ainsi que la fonction de deux dessins animés largement connus dans l'enseignement du français et de l'allemand. L'approche méthodologique retenue repose sur une analyse documentaire des données. À la lumière des résultats obtenus, les auteurs proposent des activités pédagogiques destinées à favoriser le développement de l'empathie chez les enfants dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères.

Beata Gałan s'intéresse à l'intégration de l'oralité dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), en procédant à une analyse des manuels récents de niveau A2. Elle met en exergue les dimensions linguistiques, interactionnelles et socioculturelles inhérentes à l'oralité, tout en évaluant dans quelle mesure ces supports contribuent au développement d'une compétence orale authentique. En s'appuyant sur quatre approches méthodologiques, l'auteur identifie des avancées notables, telles que la diversité des contextes de communication proposés, la pertinence des activités interactives et l'usage de corpus multimédias illustrant des situations réalistes. Toutefois, son analyse souligne la nécessité d'élargir la gamme des accents francophones et d'intégrer davantage les éléments non verbaux.

Naci Serhat Başkan et **Yaprak Türkân Yücelsin Taş** étudient le rôle des collocations dans l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère en communication orale. À partir de l'analyse d'une traduction effectuée par 25 futurs professeurs de français, les auteurs explorent la manière dont les collocations sont interprétées du turc au français à partir

d'un extrait de *L'homme inutile (Lüzumsuz Adam)* de Sait Faik Abasıyanık. L'étude interroge la pertinence sémantique des collocations traduites et met en évidence les difficultés rencontrées par les futurs professeurs de français dans le choix de mots appropriés au contexte. Ce travail souligne également l'importance de l'enseignement des collocations dans la formation des futurs professeurs de français.

En conclusion, ce numéro de la revue *Synergies Turquie* apporte une contribution significative aux réflexions sur l'oralité et son enseignement dans le contexte du FLE. Les diverses contributions qui le composent explorent la complexité de la langue parlée, tant sur le plan linguistique que culturel, et mettent en lumière l'importance de son intégration dans les pratiques pédagogiques contemporaines. Les recherches abordent des thématiques variées, allant de l'innovation pédagogique à travers l'apprentissage coopératif et l'utilisation des outils numériques, à la mise en valeur de l'oralité dans les manuels et les supports éducatifs. Elles proposent des perspectives enrichissantes pour mieux comprendre les enjeux et les défis de l'enseignement de l'oral, tout en soulignant l'importance d'une approche multimodale qui tienne compte des contextes sociaux, culturels et historiques. Ce numéro, centrée sur les méthodologies pédagogiques et les outils d'enseignement, démontre l'intérêt croissant pour des approches actives et contextualisées en élargissant la réflexion sur les interactions linguistiques, stylistiques et culturelles. Il souligne la richesse des formes de discours oral ainsi que leur place dans l'apprentissage des langues étrangères. Dans son ensemble, ce numéro encourage à réexaminer les pratiques pédagogiques, tout en soulignant le rôle crucial de l'oralité dans l'acquisition des compétences linguistiques, ainsi que dans la compréhension et la transmission de la culture. Il constitue une ressource précieuse pour les chercheurs, enseignants et étudiants désireux de nourrir leur réflexion sur l'enseignement du français parlé dans un monde de plus en plus globalisé et numérique.

Avant de conclure cette présentation, nous tenons à exprimer notre plus profonde gratitude envers tous ceux dont les contributions, à travers leurs articles, ont substantiellement enrichi l'élaboration de ce numéro. La concrétisation de la publication dudit numéro a été rendue possible grâce au précieux soutien du GERFLINT et de l'Ambassade de France en Turquie.

Nous exprimons également nos remerciements à **M. Vincent Brousse**, attaché de coopération éducative pour le français qui n'a cessé d'encourager ce projet tout au long de sa mission.

Nos sincères remerciements sont adressés à **Mme Nedret Öztokat Kılıçeri** et **Mme Yaprak Türkân Yücelsin Taş** pour leur collaboration et leur soutien tout au long de la préparation de ce numéro. Tous nos remerciements sont destinés aux membres du comité de lecture qui, par leur soutien continu, ont accompagné notre travail et ont examiné avec méticulosité et rigueur l'ensemble des articles qui ont été soumis. Enfin, nous tenons à exprimer notre reconnaissance chaleureuse envers **M. Jacques Cortès**, le fondateur et le président du GERFLINT, et **Mme Sophie Aubin**, en charge de la direction du Pôle Éditorial International de ce groupe, pour leur soutien inestimable.

Merci à tous et bonne lecture !



© *Synergies Turquie*, n° 17, Année 2024.
Revue du GERFLINT
<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>
Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
<https://gerflint.fr/>
<https://gerflint.fr/synergies-turquie>





La contextualisation en didactique des langues à l'ère numérique : évolutions et problématiques

Hani Qotb

Université du Koweït-Laboratoire ATILF (UMR 7118), Université de Lorraine, France

haniqotb@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0002-0222-6746>

Reçu le 05-05-2024 / Évalué le 09-10-2024 / Accepté le 01-12-2024

Résumé

Cet article met en lumière les principales tendances de la contextualisation en didactique des langues à l'ère numérique. Dans un premier temps, nous soulignerons les spécificités et les rôles de la contextualisation qui permet aux chercheurs-didacticiens d'adapter leurs activités de recherche et leurs positionnements scientifiques en fonction de l'émergence de nouvelles données sur le terrain. À la suite de l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues, le processus de la contextualisation a incité les chercheurs à étudier de nouvelles problématiques portant sur la dialectique langue/numérique, favorisant l'émergence d'un nouveau domaine de recherche à savoir l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (ALMT). À partir des travaux de recherche conduits depuis 2000, nous distinguerons cinq contextualisations principales (technique, interactionnelle, actionnelle, socio-interactionnelle et urgente) qui ont le mérite de mieux développer les assises théoriques de ce domaine de recherche.

Mots-clés : contextualisation, numérique, interactions, tâche, web social

Dijital çağda dil öğretiminde bağlamaştırma : gelişmeler ve sorunlar

Özet

Bu makale, dijital çağda dil öğretimindeki bağlamaştırma ile ilgili temel yaklaşımları ortaya koymayı amaçlamaktadır. İlk olarak, eğitim bilimleri alanında araştırmacıların yeni verilerden hareketle araştırma faaliyetlerini uyarlamalarına yardımcı olan bağlamaştırmanın özelliklerini inceleyeceğiz. Dijitalin dil öğretimi ve öğrenimine entegrasyonu ile birlikte, bağlamaştırma süreci, araştırmacıları dil öğretimi ve teknoloji üzerine yeni sorunları incelemeye teşvik etmiştir; bu da, Teknoloji Destekli Dil Öğrenimi (TDDÖ) adı verilen yeni bir araştırma alanının ortaya çıkmasını sağlamıştır. 2000'den bu yana yürütülen çalışmalara dayanarak, bu alandaki teorik temelleri daha iyi geliştirmeye yarayan; teknik, etkileşimsel, eylemsel, sosyo-etkileşimsel ve acil olmak üzere beş ana bağlamaştırma türünü kullanacağız.

Anahtar sözcükler: bağlamaştırma, dijital, etkileşim, görev, sosyal ağ

Contextualization in language teaching in the digital age: developments and issues

Abstract

This article aims to highlight the main trends in contextualization used to teach language in the digital age. First, we will highlight the specificities and roles of the contextualization used to allow researchers-didacticians to adapt their research activities and theories to the rise of new data in the field. Following the integration of digital technology in language teaching and learning, contextualization has incited researchers to study new issues relating to language or digital dialectics. This has led to the emergence of a new field called Technology-Mediated Language Learning (TMLL). By reviewing the research carried out since 2000, we will extract five main types of contextualization (technical, interactional, action-oriented, socio-interactional and urgent) that allow one to better develop the theoretical foundations of this field of research.

Keywords: contextualization, digital technology, interaction, task, social web

Introduction

La notion de contexte occupe une place centrale en didactique des langues étrangères/secondes (DDL2) d'autant plus qu'elle a un impact considérable sur les différents aspects des cours élaborés. Elle renvoie à la fois au cadre socio-institutionnel (valeurs culturelles, politiques, éducatives, etc.) et au cadre didactique (approches pédagogiques, méthodes adoptées, etc.) (Porquier, Py, 2004 : 50). Cette double dimension contextuelle oriente en grande partie la préparation de toute formation de langue en prenant en considération les objectifs visés, le contenu adopté, le dispositif utilisé, etc. Pour sa part, Besse (1984 : 7) souligne deux types de contexte : le *contexte discursif* (appelé aussi *cotexte*) et le *contexte situationnel* (situation de discours ou environnement extra-linguistique). Quant à Castelloti (2014 : 18), elle met en exergue deux conceptions du contexte. La première relève de l'aspect extérieur des conditions d'appropriation des langues tandis que l'autre semble être « *partout* » dans la mesure où elle peut émerger à chaque instant des interactions verbales développant sa configuration. L'importance du contexte dans l'enseignement-apprentissage des langues a amené les chercheurs à accorder un intérêt particulier au processus de la contextualisation distinguée par certains aspects positifs comme son efficacité pédagogique, son ouverture au dialogue politique et son éthique à l'altérité (Blanchet, 2011). Elle a pour but de mener des analyses détaillées

des paramètres contextuels afin d'avoir une compréhension profonde et d'élaborer des interventions didactiques adéquates.

La contextualisation didactique a connu un nouvel élan grâce à l'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues, contribuant à l'émergence d'un domaine de recherche intitulé l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (désormais ALMT). Ce dernier ne se limite pas à l'étude de l'outil numérique mais il s'intéresse également à l'analyse des utilisateurs, des usages et des interactions produites au sein du dispositif d'apprentissage en ligne (Guichon, 2011). Il vise à traiter de nombreuses problématiques portant sur l'enseignement-apprentissage des langues en ligne (médiation, télécollaboration, tutorat, apprentissage informel, etc.). À cet égard, le numérique a le mérite de favoriser le processus de contextualisation dans les cours de langue en ligne dans la mesure où il permet de s'adapter aux évolutions survenues lors de la formation proposée.

Cet article a pour objectif d'analyser, dans le monde francophone, les principales tendances de contextualisation en DDL2 survenues à la suite de l'émergence des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Il s'agit de mettre en relief ce rapport à la fois dynamique et évolutif au sein de la dialectique langue/numérique permettant de mieux comprendre les relations complexes entre ces deux composantes. Quelles sont les origines et les spécificités de chaque contextualisation ? Quelles sont les approches théoriques adoptées au cours des différentes tendances contextuelles ? Quelles sont les problématiques relatives aux évolutions de ce processus dynamique en ALMT ? Ces questions constituent le fil conducteur de cette étude sur la contextualisation en DDL2 à l'ère numérique.

1. La contextualisation comme processus dynamique en DDL2

La contextualisation consiste principalement à prendre en compte la diversité sociolinguistique et socioculturelle des pays, des régions et des publics visés (Huver, 2014 : 144). On peut avoir recours à la contextualisation en vue de dénoncer *l'universalisme méthodologique* qui a

été largement critiqué par plusieurs chercheurs (Puren, 2005 ; Chaudenson, 2008) en raison de sa non prise en compte des réalités de terrain :

Lorsque les didacticiens du français langue étrangère s'intéressent aux terrains situés hors de France, c'est trop souvent pour procéder à la « contextualisation » de méthodes déjà existantes ou au transfert dans d'autres contextes de principes méthodologiques déjà élaborés » (Dabène et al., 1990 : 7).

D'autres chercheurs conçoivent la contextualisation comme « une commodité » qui permet de « masquer un évitement à conceptualiser les relations entre théorisation et implication et donc à se situer vis-à-vis des institutions » (Castellotti, 2014 : 17). Par exemple, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) (2001) se voulait être, à ses débuts, un instrument souple visant à contextualiser les politiques et les usages linguistiques mais au bout du compte, il a eu pour effet d'« homogénéiser, voire de standardiser les pratiques d'enseignement, et ce, bien au-delà de l'espace européen » (Huver, 2014 : 143). Par conséquent, le CECR (2001) est devenu un instrument didactique d'uniformisation dont les influences ne se limitent plus à l'espace européen. Malgré toutes ces critiques, la contextualisation continue toujours à explorer les confusions et les recouvrements entre la didactique du français (dans une perspective diffusionniste) et la didactique des langues (dans une perspective didactologique). Pour défendre la notion de contextualisation, nous partageons la position de Blanchet (2009 : 2) qui la considère comme « une solution de rechange à une mondialisation déshumanisée et antisociale » dans le but de favoriser une didactique contextualisée face à l'hégémonie d'une standardisation de masse.

2. Le numérique comme catalyseur de nouvelles contextualisations en apprentissage des langues

Au cours des années 2000, les milieux didactiques ne cessent d'accorder une importance particulière aux différentes spécificités des TIC qui se résument *grosso modo* à huit points principaux (Mangenot, 1997 ; Demaizière, 2007 ; Qotb, 2009) : autonomie et individualisation de l'apprenant, ressources riches et variées, multimodalité communicative

(synchrone, quasi-synchrone et asynchrone), disponibilité temporelle et spatiale, aides à l'apprentissage, interactions enseignant/apprenant et interactivité apprenant/ordinateur, facteur de motivation, multimédia du support numérique et complémentarité entre présentiel et distanciel dans les cours de langue. Cette étude délimite son corpus en s'intéressant essentiellement aux travaux de recherche conduits en ALMT au cours des deux premières décennies du 21^e dans le monde francophone. Le choix de cette période est dû particulièrement au dynamisme scientifique de la communauté des chercheurs : Narcy-Combes (2005), Grosbois (2009), Guichon (2012), Grassin *et al.* (2014), Cappellini *et al.*, (2017), Potolia, Zourou (2019), Peraya (2020), etc. Ces recherches se sont poursuivies grâce à des revues spécialisées (ex : *Alsic* et *DMS*) et à l'organisation régulière de plusieurs colloques (ex : *EPAL*, 2007, 2009, etc.) sans oublier d'autres manifestations scientifiques (séminaires, journées d'étude, etc.) et la publication de plusieurs ouvrages pendant cette période déjà délimitée. Face à la complexité et à la taille importante de l'objet d'étude, nous optons plutôt pour une étude exploratoire qui met en lumière les principales tendances de contextualisation en ALMT en prenant en compte non seulement leurs évolutions mais aussi leurs problématiques caractérisant le développement épistémologique de ce domaine de recherche.

2.1. L'outil numérique au cœur de la contextualisation technique

Dans un premier temps, les chercheurs français ont voulu explorer et découvrir les apports de l'outil numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues. Il s'agit d'une contextualisation technique qui correspond à *l'approche technologique* (Blyth, 2008) dans les milieux anglo-saxons où l'apparition d'une nouvelle technologie amène les chercheurs à réfléchir sur ses potentialités exploitables en ALMT. Ainsi, on trouve que le rôle et la description de l'outil numérique occupent le devant de la scène dans les travaux de recherche réalisés au cours de cette contextualisation technique : Analyse du logiciel *VOICEbook* (Poussard, Moulin-Combes, Dilax, 2001), Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique, À la recherche de l'intentionnalité partagée (Paquelin, 2002), Analyse de *Tell me more* – Français (Hamon, 2003), etc. À ce stade, les chercheurs avaient tendance à adopter la recherche-développement qui a

permis la réalisation et la mise en place de nombreux dispositifs numériques visant à tester les hypothèses initialement émises et à satisfaire les besoins langagiers et professionnels chez un public donné. Dans ce contexte, nous citons certains projets de développement de dispositifs numériques consacrés à l'apprentissage des langues : logiciel *Gammes d'écriture* (Mangenot, 2000) ; Modules d'Aide à la Compréhension de l'Anglais Oral (Poussard, Vincent-Durroux, 2002) ; *Virtual Cabinet* (Guichon, 2004), etc. Ces travaux de recherche ont révélé quand même certaines « *faiblesses* » (Guichon, 2011 : 48) : focalisation sur l'apprentissage au détriment de l'enseignement, sur-représentation d'apprentissage en contexte universitaire et manque d'attention pour l'activité réelle des apprenants. Pourtant cette contextualisation technique a le mérite de favoriser la compréhension et l'analyse de nombreuses potentialités du numérique, facilitant la conception et la mise en ligne de plusieurs dispositifs de formation destinés particulièrement à étudier certaines hypothèses de recherche en ALMT.

2.2. La contextualisation interactionnelle : l'humain comme facteur incontournable

Après cette contextualisation technique, les chercheurs ont commencé à mener des recherches sur différentes problématiques relatives aux rôles du facteur humain dans l'enseignement-apprentissage des langues en ligne. Ces recherches ont conduit à la compréhension de certaines notions notamment la médiation, la télécollaboration, l'aide et le tutorat en ALMT. Nous soulignons, par exemple, les travaux suivants : Tutorat en ligne et création d'un espace formatif (Bourdet, 2007), Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne (Mangenot, Zourou, 2007), Accompagner l'apprentissage des langues à l'ère du numérique (Ciekanski, 2014), etc. Il est également nécessaire de souligner la tenue de plusieurs colloques (ex : TIDILEM, 2006 ; EPAL, 2007) portant sur l'analyse et le rôle des interactions humaines dans les cours de langue en ligne. À cet égard, on note, à titre d'exemple, la notion de médiation qui reste encore incontournable, voire omniprésente dans les recherches de la contextualisation interactionnelle. Elle trouve ses origines théoriques dans le socio-constructivisme et particulièrement chez Vygotski (1997) qui a mis

l'accent sur l'impact du facteur humain dans l'apprentissage de l'enfant. Dans le cadre de l'ALMT, Rézeau (2002 : 12) considère la médiation comme « l'action de la personne qui facilite l'apprentissage de la L2 par une relation d'aide, de guidage, avec ou sans instrument ». L'intérêt accordé aux interactions humaines s'est traduit par la mise en place de nombreux modèles théoriques ayant pour but d'analyser le rôle des échanges (Apprenant/Enseignant ; Apprenant/Apprenant) dans l'apprentissage numérique. Nous mettons en exergue, par exemple, *le modèle interactionniste d'ergonomie didactique* (Bertin, 2005) avec ses quatre composantes fondamentales (Langue, Enseignant, Apprenant, Ordinateur) et *le modèle du carré pédagogique* (Rézeau, 2002) regroupant quatre éléments principaux (Apprenant, Enseignant, Instrument et Savoir). Ce dernier a l'avantage de réconcilier les notions de médiation (humaine) et de médiatisation (technologique) qui représentent les deux volets du processus de l'enseignement-apprentissage des langues sur Internet. En réalité, la contextualisation interactionnelle s'est avérée décisive dans la mesure où elle a incité les chercheurs à conduire des analyses sur les échanges humains produits (formateur, tuteur et apprenants) qui constituent désormais une dimension centrale en ALMT.

2.3. La contextualisation actionnelle entre tâches et scénarios

L'étude des interactions humaines a préparé le terrain à l'apparition d'une nouvelle contextualisation qui se focalise essentiellement sur deux problématiques étroitement liées à savoir la tâche et le scénario. D'un côté, au cours de la première décennie du XXI^e siècle, la perspective actionnelle (PA) occupe une place importante en DDL2 où la langue est conçue comme un moyen d'action sociale en vue d'agir dans des situations authentiques de la vie quotidienne (Puren, 1997 ; CECR, 2001). Dans ce contexte, la PA accorde un intérêt particulier à la notion de tâche comme le note Springer (2009 : 28) : « la tâche, cela a été dit et redit, est l'élément principal de l'édifice ». En DDL, la tâche « débouche sur un output (un produit langagier) clairement défini » (Guichon, 2006 : 54). Il s'avère indispensable de préciser que la tâche est caractérisée par trois dimensions principales : le sens attribué, le caractère pragmatique et le résultat visé. Dans ce contexte, le numérique ne fait que favoriser la mise en œuvre de l'approche actionnelle

dans la mesure où l'apprenant est en mesure de réaliser des activités en ligne (chercher des informations, trouver des ressources, produire des contenus, etc.). Cette notion de tâche a fait l'objet de nombreuses catégorisations : tâche prescrite/tâche effective (Tricot, Nanard, 1998 : 3) ; *real-word tasks/pedagogical tasks* (Nunan, 2006) et enfin macro-tâche/micro-tâche (Guichon, 2006). Ce dernier (2011 : 120) met en évidence la présence d'un projet global (macro-tâche) qui comprend des micro-tâches dont la réalisation successive contribue à atteindre les objectifs visés (langagier, notionnel, culturel, etc.). Dans ce contexte, nous soulignons l'exemple d'une formation actionnelle de FOS en ligne (Qotb, 2009) destinée à des apprenants ayant le niveau B1 selon le CECR (2001). Ceux-ci cherchaient à développer leurs compétences communicatives en français des affaires (lire des revues spécialisées, discuter avec des hommes d'affaires, mener des négociations commerciales, etc.). Les apprenants étaient chargés de réaliser trois tâches liées à leur domaine de spécialité : créer une entreprise, lancer un nouveau produit et ouvrir une succursale de l'entreprise à l'étranger. Pour ce faire, ils étaient amenés à réaliser des micro-tâches : lire les ressources disponibles, échanger des idées avec leurs pairs, chercher d'autres informations sur Internet, etc.

D'un autre côté, l'intérêt accordé à la tâche a incité la communauté des chercheurs en ALMT à tenir compte de la notion de scénario qui consiste à segmenter le contenu ou les compétences visés en plusieurs étapes successives en vue d'atteindre les objectifs langagiers, communicatifs et culturels escomptés. Nissen (2011 : np) met en relief la relation entre la tâche et le scénario en précisant : « Lorsqu'il y a plusieurs tâches, c'est la situation qui détermine la logique avec laquelle les tâches s'enchainent dans le scénario ». Dans les cours de langue en ligne, nous distinguons deux types de scénario : le micro-scénario et le macro-scénario (Qotb, 2012). Cette dernière porte sur la description générale de l'ensemble de la formation qui comprend notamment les objectifs globaux, les tâches proposées, les ressources disponibles et les modes d'évaluation. Quant au micro-scénario, il a pour visée de donner une présentation détaillée d'une séance de formation donnée. Nombreux sont les chercheurs qui se sont penchés sur l'étude des différentes dimensions du scénario pédagogique à l'instar de Pernin et Lejeune (2004) qui ont mis l'accent sur six critères liés

aux différents scénarios : *finalité, granularité, degré de contrainte, degré de personnalisation, degré de formalisation* et *degré de réification*. Les notions de tâche et de scénario ont facilité au chercheur-praticien en ALMT la conception et la mise en place des formations actionnelles qui s'adaptent aux spécificités du contexte concerné (acteurs, dispositif, objectifs, durée, etc.). À vrai dire, cette contextualisation actionnelle a connu d'autres évolutions scientifiques grâce à l'émergence des réseaux sociaux qui représentent un tournant important dans l'enseignement-apprentissage des langues en ligne.

2.4. Les réseaux sociaux : vers une contextualisation socio-interactionnelle

Lancés par O'Reilly (2005), les réseaux sociaux se distinguent essentiellement par la participation des utilisateurs qui sont dorénavant au centre du processus de la production des contenus sur Internet. D'où l'idée de la culture participative du web qui résulte de « la participation des usagers qui s'approprient les contenus créés par leurs pairs et par les médias traditionnels » (Millerand, Proulx, Rueff, 2010 : 130). À cela s'ajoutent d'autres spécificités des réseaux sociaux notamment le partage des contenus, la collaboration et la facilité d'utilisation (Breslin, Passant et Decker, 2009 ; Marsick, Watkins, 2015 ; O'Dowd, Lewis, 2016). Grâce aux spécificités des réseaux sociaux, l'apprenant de langue est capable d'avoir des échanges réels avec des locuteurs natifs (ex : blogues, forums, *Facebook*, etc.) dans le but de réaliser une pratique authentique de la langue-cible. C'est pourquoi, les milieux de recherche n'ont pas tardé à étudier les retombées du web social dans l'enseignement-apprentissage des langues. Dans le contexte anglophone, nous citons certains travaux publiés dans des revues comme *Language Learning and Technology* (2012, 2013, 2014, 2015 et 2016), *Computer Assisted Language Learning* (2008, 2011, 2013, 2015, 2017) et *Innovation in Language Learning and Teaching* (2009, 2012, 2015). Il semble également pertinent de prendre en compte certains ouvrages comme *Learner Autonomy and Web 2.0* (Cappellini *et al.*, 2017) qui s'intéresse aux différentes dimensions de l'autonomie de l'apprenant en langue sur les réseaux sociaux.

Quant au monde francophone, les chercheurs ont organisé plusieurs manifestations scientifiques (ex : colloque EPAL 2011, 2013) et publié aussi deux numéros spéciaux d'*A/sic* (2012, 2016) destinés à analyser les répercussions et les usages des réseaux sociaux en ALMT. Parmi les différentes études réalisées, on s'attachera à souligner deux problématiques principales marquant cette contextualisation socio-interactionnelle. La première concerne l'apprentissage informel défini comme « un processus émergent lié à une intention communicative, qui ne se déroule pas selon un planning fixe, ni dans le cadre d'une activité organisée d'apprentissage. En outre, l'apprenant n'est pas nécessairement conscient de cet apprentissage informel » (Sockett, 2012). Ce type d'apprentissage pourrait favoriser des échanges authentiques avec des locuteurs (natifs ou non-natifs) intéressés à la langue-cible dans des situations réelles. Pour sa part, Cross (2006) considère l'apprentissage informel comme une activité intentionnelle ayant pour objectif de développer certaines compétences professionnelles grâce aux activités de réseautage. Dans ce contexte, l'apprenant a tendance à dévoiler certains aspects de son identité réelle ou imaginée (nom, âge, profession, etc.) en vue de mieux développer ses échanges au sein de différents réseaux numériques (Cottier, Person, 2018). Dans le cadre des réseaux sociaux, l'apprenant est désormais mieux exposé à la langue visée dans un parcours non-linéaire. Au terme de son étude sur l'apprentissage informel d'anglais sur le web social (*Facebook*), Sockett (2012) tire les conclusions suivantes : primauté du sens, importance de l'interaction, subordination de la correction à l'objectif communicatif et utilisation de stratégies de communication. Ainsi, les usages informels des réseaux sociaux peuvent fonctionner comme « *un attracteur chaotique* » (ibid.), développant des transitions inattendues dans le système d'apprentissage et des changements positifs dans les stratégies de communication. Celles-ci sont d'ores et déjà marquées par des facteurs relationnels, intentionnels et cognitifs sans se limiter forcément à la dimension linguistique des interfaces. Notons également les nombreuses recherches menées sur les pratiques d'engagement au sein des communautés du web social d'apprenants de langues (Harrison, 2013 ; Liu *et al.*, 2015 ; Chik, Ho, 2017). Ces travaux ont essentiellement souligné la dimension sociale qui consiste à corriger la production des pairs et à les

accompagner en vue de faciliter l'apprentissage des langues. Ces communautés d'apprentissage dit « participatif » se distinguent aussi par deux grands types d'interaction (Potolia, Zourou, 2019) : les interactions avec les autres et l'interaction avec soi. Celles-ci ne font que favoriser la réflexivité des participants sur le contenu et l'acte d'apprentissage.

Quant à la deuxième problématique, il s'agit de la didactique invisible qui trouve ses origines dans le principe de « théâtre invisible » proposé par Augusto Boal (1972). Selon Ollivier (2012), la didactique invisible permet d'atteindre deux objectifs principaux. D'une part, les locuteurs natifs pourraient participer à des sites conçus comme « normaux » sur le web social. D'autre part, les apprenants peuvent interagir avec des locuteurs natifs pour des usages réels de la langue-cible. C'est le cas, par exemple, du site *Babelweb* ayant pour but de réaliser plusieurs tâches (ex : *Le plus bel endroit du monde, ma meilleure recette, poème en liberté*, etc.) en plusieurs langues romanes (français, espagnol, italien, etc.). Dans ce contexte, Ollivier (ibid.) a conduit une étude comparative en analysant les usages d'apprenants du blogue *Le plus bel endroit du monde* et ceux d'internautes dans le forum *VoyageForum.com*. Cette étude a souligné certains éléments communs aux deux sites : présence des interlocuteurs (moi et toi), jugement de valeur (adjectifs qualificatifs du lieu choisi) et aspects non verbaux (émoticônes, signes de ponctuation, etc.). Cette recherche a également indiqué les effets positifs de la didactique invisible d'autant plus que le même chercheur a constaté une forte correspondance entre les contributions des locuteurs natifs et celles des apprenants. En effet, les principes théoriques adoptés par l'approche actionnelle et la didactique invisible trouvent dans le web social un terrain favorable pour leur mise en pratique dans un contexte d'usages réels. La contextualisation socio-interactionnelle permet alors de créer un environnement propice dans lequel l'apprenant de langue pourrait avoir des échanges avec des locuteurs natifs pour une pratique authentique de la langue-cible.

2.5. La contextualisation urgente : l'exemple de la crise pandémique

En 2020, le monde entier a été secoué par la pandémie de Covid-19 qui a ravagé des vies et obligé des millions de personnes à se confiner chez eux. Ce confinement a eu des répercussions importantes sur les plans

économique, social, politique et éducatif. Nombreux sont les gouvernements qui ont décidé de suspendre les cours en présentiel dans les différentes institutions de formation (écoles, universités, etc.) en vue de lutter contre la propagation du Covid-19. Cette situation sanitaire a favorisé l'émergence de la contextualisation urgente ayant pour visée d'aider les établissements éducatifs à s'adapter à des situations de crises imprévues. « La pandémie a constitué un choc brutal et un bouleversement inattendu pour la plus grande majorité des enseignants et des apprenants sommés, dans une totale impréparation, de se mettre au tout à distance » (Pera, Peltier, 2020 : 2). Ainsi, nous avons assisté à l'apparition d'une *ingénierie pédagogique d'urgence* (Villiot-Leclercq, 2020) qui est le fruit des trois facteurs principaux : la vitesse de la bascule, l'obligation institutionnelle de la bascule et sa portée historique et sociétale. Cette ingénierie pédagogique d'urgence consiste principalement à assurer la continuité pédagogique en période de crise (assurer des cours, partager des ressources, participer à la construction du savoir, etc.). Pour ce faire, les institutions de formation n'ont pas tardé à prendre certaines mesures d'urgence : mettre en place des plateformes, développer l'existant virtuel, médiatiser des ressources, déployer des systèmes de classe virtuelle, organiser des stages sur l'enseignement numérique, etc.

Notons que la contextualisation urgente se caractérise par trois modes d'apprentissage reposant principalement sur l'usage du numérique. Le premier type concerne les formations qui se déroulent complètement à distance à la suite de la décision de plusieurs pays d'imposer le confinement. Ainsi, nombreuses institutions de formation ont eu recours à l'utilisation des plateformes éducatives bien connues dans les milieux pédagogiques (ex : *Moodle, Claroline, Teams*, etc.). Le deuxième type d'apprentissage concerne les formations hybrides qui se sont développées au cours de cette crise sanitaire. Beaucoup de chercheurs ont mis l'accent sur les apports de l'apprentissage hybride permettant d'adopter la pédagogie active (Joosten, Barth, Harness, Weber, 2014), améliorer la qualité de l'accompagnement (Narcy-Combes, 2012) et enfin favoriser les interactions entre les acteurs impliqués (Porter, Graham, Bodily, Sandberg, 2016). Pour sa part, Nissen (2020 : 3) souligne l'importance de réaliser une articulation cohérente entre le présentiel et le distanciel au sein de la

formation hybride pour que les apprenants y soient mieux impliqués. Il est à préciser que cette situation pandémique a favorisé aussi l'émergence de l'enseignement comodal défini comme « une offre de cours proposée simultanément à des élèves en présentiel et à des élèves distants par le biais d'outils synchrones (par exemple la visioconférence) et asynchrones (plateformes de dépôt et de partage de documents, messageries de type *WhatsApp*) » (Guichon, Roussel, 2021 : 2). Cette situation pédagogique inédite a amené le cadre enseignant à adopter une configuration marquée par des enjeux didactique, organisationnel, technologique et communicationnel. Dans ce contexte, l'enseignant prend la charge de créer des conditions favorables permettant de gérer la participation et les interactions des élèves en présentiel et d'autres en distanciel impliqués simultanément dans la même activité d'apprentissage. Dans cette situation pédagogique comodale, l'enseignant tente d'adopter « une planification pédagogique cohérente et équivalente dans les deux modes d'enseignement, et des ajustements incrémentaux dans le rythme et les stratégies d'enseignement en classe » (Gobeil-Proulx, 2019 : 57). Au terme d'une étude qualitative sur un enseignement comodal dans un lycée français à Chicago, Guichon et Roussel (2021 : 45) ont mis en lumière la complexité des activités pédagogiques de l'enseignant. Ce dernier utilise de nombreux instruments (caméra-document, visioconférence et vidéoprojecteur), adopte des stratégies sémiopédagogiques et enfin met en œuvre des techniques didactiques en vue de gérer et d'orienter l'attention des élèves vers la même activité pédagogique.

Conclusion

Ainsi, le chercheur-didacticien est amené à admettre la place centrale de la contextualisation en ALMT. Celle-ci incite le chercheur à comprendre, décrire et interpréter les relations réciproques entre les locuteurs et leurs environnements marqués notamment par la présence du numérique. D'où l'importance de souligner la dimension interventionniste de toute contextualisation en DDL2, qui a vocation à mener des actions permettant de réaliser certaines transformations sur le terrain afin de satisfaire les besoins des publics visés. La présence du numérique ne fait qu'affirmer

cette tendance interventionniste marquée par les cinq tendances de la contextualisation (technique, interactionnelle, actionnelle, socio-interactionnelle et urgente). Ainsi, les chercheurs-didacticiens peuvent tester leurs hypothèses sur le terrain tout en enrichissant les fondements théoriques de ce domaine de recherche. Dès lors, pratique et théorie constituent les deux principales veines qui alimentent les travaux de recherche en ALMT dans la mesure où l'une mène à l'autre dans un mouvement circulaire. À partir de là, nous proposons l'Approche Circulaire de Contextualisation (ACC) qui se présente ainsi :

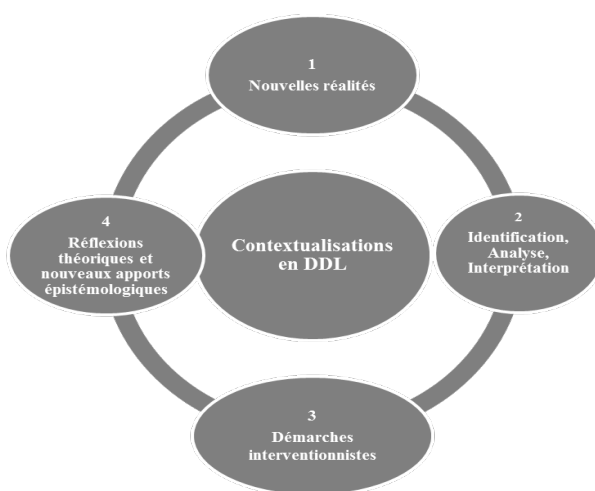


Figure 1. L'Approche Circulaire de Contextualisation (ACC) en ALMT

Dans un premier temps, le chercheur-didacticien s'attache à identifier des phénomènes émergents en ALMT. Cette identification sera suivie par des travaux analytiques et interprétatifs en vue de leur attribuer des relations d'interactions et d'interdépendances éventuelles. L'étape suivante consistera à adopter une démarche interventionniste visant à élaborer des hypothèses et des solutions (approche méthodologique, support pédagogique, activités, etc.) en puisant dans les différentes ressources théoriques avant de les expérimenter sur le terrain. Enfin, à partir des données recueillies, le chercheur-didacticien entame un processus de théorisation qui favorise le développement de nouveaux concepts théoriques permettant de mieux comprendre les différentes dimensions de l'enseignement-apprentissage des langues en ligne. Grâce au dynamisme scientifique de la contextualisation en ALMT, on remarque récemment

l'émergence de nouvelles problématiques (ex : immersion linguistique en environnement virtuel, MOOC de langues, enseignement comodal, etc.), contribuant à asseoir les fondements épistémologiques de ce domaine de recherche.

Bibliographie

Bertin, J.-C. 2005. « Vers un modèle interactionniste des systèmes d'apprentissage en ligne ». *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIV, n°1, p. 27-41.

Besse, H. 1984. « Contexte (s) et enseignement/apprentissage d'une grammaire ». *Linx*, n°11. Didactique des langues étrangères, p. 7-26.

Blanchet, Ph. 2009. « Contextualisation didactique, de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet ». *Le Français à l'université*. 14^e année, n°2, AUF. [En ligne] : http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf [consulté le 2 mai 2024].

Blanchet, Ph. 2011. « Nécessité d'une réflexion épistémologique ». In : Blanche, Ph. et Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines, p. 9-19.

Blyth, C. S. 2008. "Research perspectives on online discourse and foreign language learning". In: Sieloff Magnan, S. (dir.). *Mediating discourse online*. Amsterdam : John Benjamins, p. 47-70.

Boal, A. 1972. « Catégories du théâtre populaire ». *Travail théâtral*, n° 6 janvier-mars. Lausanne : La Cité, p. 3-26.

Bourdet, J.-F. 2007. « Tutorat en ligne et création d'un espace formatif ». *Alsic*, vol.10, n°1. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/alsic/522> [consulté le 2 mai 2024].

Breslin, J., et al. 2009. *The social semantic Web*. Heidelberg : Springer.

Cappellini, M., Lewis, T., Rivens Monpean, A. 2017. *Learner Autonomy and Web 2.0*. Sheffield : Equinox.

Castellotti, V. 2014. Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In : Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaeth, V. (dir.). *Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Actes du colloque international. Paris : Université Paris Sorbonne/FIPF, p. 111-124.

Chaudenson, R. 2008. Pour et vers une didactique de la langue française adaptée aux situations de créolophonie. Des Seychelles (décembre 2006) à Haïti (novembre 2008). In : Chaudenson, R. (dir.). *Didactique du français en milieux créolophones. Outils pédagogiques et formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan, p. 5-20.

Chik, A., Ho, J. 2017. "Learn a language for free: Recreational learning among adults ". *System*, 69, p. 162-171.

Ciekanski, M. 2014. « Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique - Évolution des problématiques et diversité des pratiques ». *Alsic*, Vol. 17|2014. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/alsic/2762> [consulté le 2 mai 2024].

Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

Cottier, P., Person, J. 2018. « L'expérience lycéenne des réseaux sociaux numériques ». *Distances et médiations des savoirs*. 21. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dms/2098> [consulté le 2 mai 2024].

Cross, J. 2006. *Informal learning*. San Francisco, CA : Pfeiffer.

Dabène, L. et al. 1990. *Variations et rituels en classe de langues*. Paris : Didier/CREDIF.

Demaizière, F. 2007. « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage ». *Alsic*, Vol. 10, n°1, p. 5-21.

DMS : revue *Distances et Médiations des Savoirs*. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/dms/> [consulté le 2 décembre 2024]

EPAL : Colloque Échanger Pour Apprendre en Ligne.

ForumVoyage.com : <https://voyageforum.com/> [consulté le 2 mai 2024].

Gobeil-Proulx, J. 2019. « La perspective étudiante sur la formation comodale, ou hybride Flexible ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n°16 (1), p. 56-67.

Guichon, N. 2004. « Compréhension de l'oral et apprentissage médiatisé, l'exemple de *Virtual Cabinet* », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII, n° 1, p. 67-76.

Guichon, N. 2006. *Langues et Tice-Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

Guichon, N. 2011. *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*. Note de Synthèse d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Université du Havre.

Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Guichon, N., Roussel, S. 2021. « Vous tout seuls, nous en classe. L'enseignement comodal au temps de la pandémie ». *Distances et médiations des savoirs*, n° 36. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dms/6767> [consulté le 2 mai 2024].

Grassin J.-F. et al. 2014. « Compte rendu de la journée d'étude Icar 2. Données, analyses et finalités de la recherche en apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT). *Alsic*, vol.17. [En ligne] : <http://alsic.revues.org/2755> [consulté le 2 mai 2024].

Grosbois, M. 2009. « TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2 ». *Alsic*, Vol.2. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/alsic/1239> [consulté le 2 mai 2024].

Hamon, L. 2003. « Analyse de *Tell me more* – Français ». *Alsic*, Vol. 6, n° 2-1, p. 141-155.

- Harrison, R. 2013. Profiles in Social Networking Sites for Language Learning - Livemocha Revisited. In: *Social networking for language education*. London: Palgrave Macmillan, p. 100-116.
- Huver, E. 2014. Quand contexte homogénéise la diversité ou Parler de la diversité sans contexte. In : Babault, S., *et al.* (dir.). *Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014. Paris : Université Paris Sorbonne/FIP, p. 140-154.
- Joosten, T. M. *et al.* 2014. The impact of instructional development and training for blended teaching on course effectiveness. In: Picciano, A.G., Dziuban, C.D. et Graham, C.R. (dir.). *Blended learning. Research Perspectives*, volume 2. New York: Routledge, p. 173-189.
- Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Liu, M., Abe, K., Cao, M.W., Liu, S., Ok, D.U., Park, J., Parrish, C., Sardegna, V. G. 2015. "An analysis of social network websites for language learning : Implications for teaching and learning English as a Second Language". *Computer Assisted Language Instruction Consortium*, n° 32, p. 113-152.
- Mangenot, F. 1997. Le multimédia dans l'enseignement des langues. In : Crinon, J. et Gautellier, C. (dir.). *Apprendre avec le multimédia, Où en est-on ?* Paris : Retz, p. 119-134.
- Mangenot, F. 2000. « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO ». *Alsic*, vol.3, n° 2. [En ligne] : <http://alsic.revues.org/1833> [consulté le 2 mai 2024].
- Mangenot, F., Zourou, K. 2007. « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne ». *Alsic*, vol. 10, n°1, p. 65- 99. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/alsic/650> [consulté le 2 mai 2024].
- Marsick, V., Watkins, K. 2015. *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. [S.l.] : Routledge Revivals.
- Millerand, F. *et al.* 2010. *Le Web social, Mutation de la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes, M.-F. 2012. « Approche systémique de la mise en place des dispositifs d'enseignement / apprentissage de L2 à l'université : comment gérer la complexité ». *Synergies Roumanie*, n° 7, p. 185- 194. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie/7/narcy.pdf> [consulté le 2 mai 2024].
- Nissen, E. 2011. « Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui ». *Alsic*, vol.14. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/alsic/2344> [consulté le 2 mai 2024].
- Nissen, E. 2020. « Mise à l'épreuve de paramètres pour une articulation réussie du distanciel et du présentiel aux yeux des étudiants ». *Distances et médiations des savoirs*, n° 30. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/dms/5007> [consulté le 2 mai 2024].

Nunan, D. 2006. "Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'". *Asian EFL Journal*, vol.8, n° 3, p. 19-45.

O'Dowd, R., Lewis, T. 2016. *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. London : Routledge.

Ollivier, C. 2012. « Approche interactionnelle et didactique invisible - Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social ». *Alsic*, vol.15, n°1. [En ligne] : <http://alsic.revues.org/2402> [consulté le 2 décembre 2024].

O'Reilly, T. 2005. "What is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software". *Communication & Stratégies*, n° 67, p. 17-37.

Paquelin, D. 2002. « Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée ». *Alsic*, Vol. 5, n°1-1, p. 3-32.

Peraya, D. 2020. « L'ingénierie pédagogique en 2020 : au-delà de la crise sanitaire, faire une place à l'apprenant ». *Distances et Médiations des Savoirs*, 32. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/dms/5908> [consulté le 2 mai 2024].

Peraya, D., Peltier, C. 2020. « Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter ». *Distances et médiations des savoirs*, n° 30. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dms/5198> [consulté le 2 mai 2024].

Pernin, J.-P., Lejeune, A. 2004. « Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios ». *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie*. Compiègne : Université de Technologie de Compiègne, p. 407-414.

Porquier, R., Py, B. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.

Porter, W. W. *et al.* 2016. "A qualitative analysis of institutional drivers and barriers to blended learning adoption in higher education". *Internet and Higher Education*, n° 28 (1), p. 17-27.

Potolia, A., Zourou, K. 2019. « Approches réflexives sur l'accompagnement pédagogique au sein d'une communauté web 2.0 d'apprenants de langues ». *Distances et médiations des savoirs*, 26|2019. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dms/3639> [consulté le 2 mai 2024].

Poussard, C., *et al.* 2001. « Analyse du logiciel VOICEbook ». *Alsic*, Vol. 4|-1, p. 57-75.

Poussard, C., Vincent-Durroux, L. 2002. « Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de MACAO ». *Alsic*, vol.5, n°2. [En ligne] : <http://alsic.revues.org/2054> [consulté le 2 mai 2024].

Puren, C. (dir.) 1997. *Du concept en didactique des langues*. ELA, n°105.

Puren, C. 2005. « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». *Études de linguistique appliquée*, n°140, p. 491-508.

Qotb, H. 2009. *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*. Paris : Publibook.

Qotb, H. 2012. *La scénarisation des cours de langue en ligne : spécificités, démarches et perspectives*. Sarrebruck : Presses Européennes Universitaires.

Revue *Computer Assisted Language Learning*. [En ligne] : <https://www.tandfonline.com/toc/ncal20/current> [consulté le 2 mai 2024].

Revue *Innovation in Language Learning and Teaching*. [En ligne] : <https://www.tandfonline.com/toc/rill20/current> [consulté le 2 mai 2024].

Revue *Language Learning and Technology*. [En ligne] : <https://www.lltjournal.org/> [consulté le 2 mai 2024].

Rézeau, J. 2002. « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » ». *Revue du GERAS*, n° 35-36/2002, p. 183-200.

Socket, G. 2012. « Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais ». *Alsic*, vol. 15, n°2. [En ligne] : <http://alsic.revues.org/2505> [consulté le 2 mai 2024].

Springer, C. 2009. La dimension sociale dans le *CECR* : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. In Rosen, É. (dir.). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Numéro spécial de la revue *Le français dans le monde, recherches et applications*, n°45, p. 25-34.

TIDILEM : Colloque TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles.

Tricot, A., Nanard, J. 1998. Un point sur la modélisation des tâches de recherche d'informations dans le domaine des hypermédias. In : Tricot, A. et Rouet, J.-F. (dir.). *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès, p. 35-56.

Villiot-Leclercq, E. 2020. « L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19 ». *Distances et médiations des savoirs*, N°30. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dms/5203> [consulté le 2 mai 2024].

Vygotski, L. 1997. *Pensée & Langage*. Paris : La Dispute (1^{re} édition 1934).



© *Synergies Turquie*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>





La langue et la narration dans le voyage d'un drogman : le français oral transposé à l'écrit chez Jacques Testa, entre authenticité et adaptation culturelle (1754)

Osman Tayfun Fakiroğlu

Université de MEF, Turquie

fakiroglut@mef.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-9420-6856>

Reçu le 27-06-2024 / Évalué le 06-10-2024 / Accepté le 15-11-2024

Résumé

Le récit de voyage de Jacques Testa illustre l'impact du déplacement sur la langue et la narration, s'inscrivant dans la tradition documentaire propre à la littérature de voyage. Son usage du français, marqué par des formes non standards, des variantes archaïques et des orthographes phonétiques, reflète ses compétences de drogman et son adaptation aux réalités ottomanes. À travers une énonciation à la première personne, Testa établit un lien direct avec le lecteur, mêlant ses tribulations aux observations du monde qu'il traverse. Comme le souligne Doiron, le départ constitue une expérience fondatrice, transformant le voyageur en témoin et narrateur d'une altérité qui nourrit son récit. Ce dernier, riche en termes spécifiques et en descriptions authentiques, dépasse la simple documentation pour offrir une vision unifiée des cultures et des espaces explorés.

Mots-clés : français parlé, sémantique, morphologie, phonétique, voyage

**Bir tercümanın yolculuğunda dil ve anlatım: özgünlük ve kültürel uyum arasında
Jacques Testa tarafından yazıya aktarılan sözlü Fransızca (1754)**

Özet

Jacques Testa'nın seyahat günlüğü, seyahat edebiyatına özgü belgesel geleneği içinde seyahatin dil ve anlatım üzerindeki etkisini gözler önüne serer. Standart dışı biçimler, arkaik varyantlar ve fonetik yazımlarla damgalanan Fransızca'yı kullanması, bir tercüman olarak becerilerini ve Osmanlı gerçeklerine uyumunu yansıtır. Testa, birinci şahıs bakış açısıyla okuyucuyla doğrudan bir bağlantı kurar ve yaşadığı zorlukları, içinden geçtiği dünyaya ilişkin gözlemlerle birleştirir. Doiron'un işaret ettiği gibi, yola çıkış, gezgini kendi hikâyesini besleyen bir başkalığın tanığı ve anlatıcısına dönüştüren kurucu bir deneyim oluşturur. Belirli terimler ve özgün açıklamalar açısından zengin olan ikincisi, keşfedilen kültürler ve mekanlara ilişkin birleşik bir vizyon sunmak için basit belgelemenin ötesine geçer.

Anahtar sözcükler: Fransızcanın sözlü biçimi, anlambilim, biçimbilim, ses bilgisi, seyahat

Language and narration in the journey of a dragoman: oral French transposed to writing in Jacques Testa, between authenticity and cultural adaptation (1754)

Abstract

Jacques Testa's travelogue illustrates the impact of displacement on language and narration, in keeping with the documentary tradition specific to travel literature. His use of French, marked by non-standard forms, archaic variants, and phonetic spellings, reflects his skills as a dragoman and his adaptation to Ottoman realities. Through a first-person enunciation, Testa establishes a direct connection with the reader, interweaving his tribulations with observations of the world he is traveling through. As Doiron points out, departure is a founding experience, transforming the traveler into a witness and narrator of an otherness that nourishes his narrative. The latter, rich in specific terms and authentic descriptions, goes beyond simple documentation to offer a unified vision of the cultures and spaces explored.

Keywords: spoken French, semantics, morphology, phonetics, travel

Introduction

Nous allons présenter le voyage de Jacques Testa en 1754, accompagné de Kilisli Hüseyin Resim Efendi entre Constantinople et Alep, en nous intéressant au reflet de son français oral transposé à l'écrit. Jacques Testa est alors nommé drogman du consulat des Pays-Bas à Alep, tandis que Kilisli Hüseyin Resim Efendi occupe la fonction de juge d'Alep. L'interprétation joue un rôle primordial dans les missions diplomatiques. Bien que les demandes officielles soient formulées par les ambassadeurs ou les consuls, ce sont les drogmans qui permettent de suivre toutes les procédures auprès des cours impériales (Dehérain, 1991 : 323-335). Les membres de la famille Testa ont exercé des fonctions diplomatiques pour l'Autriche, la Prusse, la Suède, la Toscane et les Pays-Bas (Davison, 1997 : 273). Dans cet article, en nous appuyant sur le journal de voyage de Jacques Testa, nous chercherons à répondre à la question suivante : en quoi les tribulations d'un voyageur drogman contribuent-elles à la transcription de son français oral à l'écrit ? Pour cela, nous adoptons une méthodologie documentaire basée sur une recherche rétrospective concernant le voyage de Jacques Testa, qui s'étend sur l'année 1754 et il est étudié de manière chronologique. Il est essentiel de montrer au lecteur qu'un texte de voyage rédigé dans le cadre de la mission diplomatique peut enrichir à la fois la littérature de voyage et les études linguistiques. Dans un premier temps, nous aborderons les notions de *voyage* et de *voyageur*. Ensuite, nous présenterons le contexte de la

mission diplomatique hollandaise en Orient en traitant le rôle des drogman, ainsi que l'histoire de la famille Testa, avec un focus particulier sur Jacques Testa. Enfin, nous concluons cet article par une analyse linguistique des écrits de Testa, illustrant comment son expérience de voyageur a influencé son usage du français.

1. Voyage et voyageur

Le voyage prend tout son sens lorsqu'il s'émancipe des motivations sacrées et que l'espace se sécularise. Le voyageur, libéré de l'identité du pèlerin, relie les différents univers qu'il traverse, construisant une expérience universelle. Chaque étape de son parcours devient un sanctuaire où il façonne une vision laïque et unifiée du monde (Doiron, 1995 : 6). L'art de voyager, ancré dans l'idéologie du progrès héritée des réflexions de la noblesse de robe, reflète une vision optimiste d'un monde en ascension, en opposition au pessimisme de l'histoire ecclésiastique, et s'inscrit dans l'esprit conquérant de la pédagogie humaniste (Doiron, 1995 : 34). Dès le XVI^e siècle, des réflexions théoriques sur le voyage émergent, évoluant au XVII^e siècle en véritables traités qui légitiment le récit de voyage, jusqu'à en faire un genre littéraire à part entière représentant de manière classique et assumée le déplacement spatial (Doiron, 1995 : 61). Cependant, ce processus s'accompagne d'un deuil pour le voyageur, confronté à un chaos désorientant qui trouble sa stabilité à mesure qu'il s'éloigne de la familiarité de son point d'origine (Doiron, 1995 : 74). Cette fragmentation ressentie à chaque étape souligne à la fois la richesse du voyage et la rupture profonde qu'il impose avec le centre natal devenu distant et inaccessible.

2. Mission diplomatique hollandaise en Orient

Selon Edward Said, l'auteur voyageur, en quête d'informations réelles sur l'Orient, s'affranchit des visions orientalistes pour refléter une réalité mêlant dimensions historiques, sociales et politiques (Said, 1999 : 179-180). Les relations entre les Pays-Bas et l'Empire ottoman remontent bien avant le début du XVII^e siècle. Les lettres écrites en latin par Ogier Ghislain de Busbecq à ses amis et collègues ont également marqué l'histoire comme les

premières relations diplomatiques. La principale raison pour laquelle les Pays-Bas maintiennent leur présence dans le bassin méditerranéen est de protéger contre les attaques les navires battant pavillon néerlandais et les marchands naviguant sur la côte nord-africaine (Erdbrink, 1975 : 1-3). Les drogmans, souvent issus de familles grecques ou italiennes, jouent un rôle clé dans la diplomatie, bien que soumis aux intérêts des autorités ottomanes. Enfin, l'histoire des consuls d'Alep, tels que Daniel Bouwmeester et Hendrik Haanwinckel, reflète les défis commerciaux et diplomatiques de cette période (El-Mudarris, Salmon, 2007 : 69-70).

3. Drogman

Les Capucins de Péra formaient de jeunes linguistes destinés à devenir interprètes pour la Nation française, œuvrant au sein des ambassades et consulats, ou retournant en France pour enseigner les langues orientales au Collège royal de Paris. Ces linguistes jouaient un rôle clé de médiateurs culturels entre l'Empire ottoman et la France, à l'image d'Antoine Galland ou des Pétis de la Croix. Créée par Colbert, leur institution visait à établir un centre culturel oriental avec bibliothèque, musée et recherche, mais ce projet s'est transformé en un outil commercial sous la Régence, comme en témoignent les directives du marquis de Bonnac (Moureau, 2005 : 255). En parallèle, certains interprètes-traducteurs ottomans, souvent Latins, bénéficiaient de protections étrangères, comme celles de la France ou des Provinces-Unies, obtenant parfois même leur nationalité, ce qui alimentait des débats sur leur statut de protégés ou de Levantins (Marmara, 2003 : 55). Enfin, depuis le XVI^e siècle, un bureau de traduction existait dans la chancellerie ottomane, employant initialement des sujets convertis à l'islam, puis, dès le XVII^e siècle, des membres de familles grecques orthodoxes d'Istanbul (Erdbrink, 1975 : 57).

4. Testa

La famille Testa arrive à Constantinople au XIII^e siècle et que les membres de cette famille sont marchands et notaires génois. Elle fait partie de la communauté latine de Péra (Belin, 1894 : 152). Comme ils maîtrisent très

bien des langues ottomane, italienne, grecque, cette richesse intellectuelle leur a permis de servir d'interprètes pour les ambassades occidentales situées dans les États de l'Empire ottoman à partir de la seconde moitié du XVII^e siècle. Le XVIII^e siècle devient un tournant majeur pour la famille Testa. Le succès remporté par elle – même dans l'interprétariat aux services des puissances européennes en Orient permet de consolider leur présence à long terme pour représenter les cours impériales européennes. Nous pouvons citer Gaspard de Testa (1684-1758), Il occupe le poste du premier drogman pour l'ambassade hollandais à Constantinople et Jacques de Testa (1725-1804) est chargé d'affaires à Constantinople et le premier drogman à Alep pour la même mission diplomatique. La famille Testa constitue le service diplomatique pour la France, la Suède, l'Autriche, la Prusse, la Pologne, la Venise et l'Empire ottoman à différentes époques (Mansel, 2006 : 210-211).

Jacques Testa, né le 18 juin 1725 à Péra. Il a grandi dans un environnement où le métier de traducteur est devenu une tradition familiale. Il travaille déjà comme drogman à Constantinople depuis cinq ans avant qu'Elbert de Hochpied, ambassadeur hollandais entre 1747-1763 à Constantinople, l'ait envoyé à Alep en 1754. Il a travaillé à Alep entre 1754-1759. Il retourne à Constantinople en 1762. Il se rendra de Constantinople à Alep car il est nommé comme traducteur au consulat des Pays-Bas à Alep. Bien que ce voyage soit considéré comme un devoir officiel, les situations et événements vécus au cours du voyage seront pris en note. La question de tribulation à l'origine de la littérature de voyage à travers le reflet de son français oral vers l'écrit sera abordée dans le point de vue linguistique ci-dessous.

Sur la base de la propre déclaration de Jacques Testa selon laquelle le français n'est pas sa langue maternelle, le fait qu'il utilise régulièrement le français peut être considéré comme une preuve qu'il essaie d'apprendre cette langue régulièrement (El-Mudarris, Salmon, 2007 : 89). Cependant, concernant l'enseignement des langues de Gaspard Testa et François Testa, nous comprenons que les membres de la famille Testa ont été encouragés à apprendre une langue étrangère avec le soutien de leurs familles à Istanbul dès leur plus jeune âge. Plus tard, ces personnes partent en Europe et, pendant qu'elles correspondent avec leurs familles, il est entendu que

ces familles sont suivies sur les progrès de leurs enfants dans l'enseignement des langues (De Testa, Gautier, 2003 : 133). L'ambassadeur des Pays-Bas à Istanbul, Elbert de Hochepped, évoque la volonté des Pays-Bas de redonner à son commerce au Levant son aspect d'antan. En outre, conformément aux rapports rédigés par les consuls en Méditerranée, il est entendu que l'État néerlandais souhaite protéger ses intérêts en Méditerranée dans le cadre des relations extérieures. C'est pour cette raison qu'il semble que l'ambassadeur Elbert de Hochepped, qui a pris en compte ces rapports, a chargé Jacques Testa, qui connaissait probablement bien la région, de porter le commerce de la région à de bons niveaux (Vanneste, 2021 : 44). Puisque Jacques de Testa rédigerait ses notes de voyage 8 mois après son arrivée à Alep, les notes en question furent achevées le 20 décembre 1754 et furent rédigées en français. La décision de Jacques Testa de prendre des notes en français pourrait être le souhait d'un traducteur de démontrer ses compétences linguistiques. Nous souhaitons un jour que l'analyse de la correspondance de Shukri A'ida, le traducteur de l'État néerlandais, et de Jirjis, le traducteur de l'État britannique soit faite par des chercheurs pour voir la transformation des expressions verbales en écrit en termes de qualité linguistique. (Van Den Boogert, 2000 : 187-188).

5. Les analyses linguistiques

En ce qui concerne l'usage du français, la majorité des locuteurs semblent souffrir de l'anxiété linguistique. La présence d'une orthographe grammaticale importante intensifie encore ce malaise. S'il n'existe pas de stabilité de la langue, nous ne pouvons pas parler de la langue écrite, ni de grammaire et ni de la structure lexicale. Donc, nous pouvons voir des gens dire qu'ils épellent mal les mots. Dans le cas de Jacques Testa, il fait des fautes orthographiques quand il écrit comme on parle. C'est-à-dire nous sommes en face d'un langage familier parce qu'il reflète oralement ses idées à l'écrit. Chaque personne produit des mots français parlés différents en fonction de la situation dans laquelle elle se trouve, de son interlocuteur et du sujet dont elle parle. Claire Blanche-Benveniste précise que l'importance est d'inclure des éléments de la langue parlée, qui servent de point de

départ pour la recherche, à ceux de la langue écrite (Blanche-Benveniste, 2003 : 318-321).

Les termes « vocabulaire » et « grammaire » sont souvent connus des non-experts. Le vocabulaire regroupe tous les mots d'une langue. La grammaire décrit les relations entre ces mots. Maîtriser le vocabulaire et la grammaire est essentiel pour parler et comprendre une langue. La notion de morphosyntaxe est introduite pour compléter celle de grammaire. La grammaire ne se limite pas à l'assemblage des mots. Les mots peuvent changer, affectant leur sens et leurs relations grammaticales. Ce processus de changement des mots est appelé morphologie. La morphologie influence à la fois le sens des mots et leurs caractéristiques grammaticales. Par conséquent, l'étude de la grammaire inclut des éléments de morphologie. La morphosyntaxe intègre des éléments et des structures qui altèrent les mots de manière plus ou moins proche de leur base, et qui organisent ces mots transformés pour créer une phrase complète (Parisse, 2009 : 7-20).

En plus des formes qu'elle régit, l'énonciation établit les conditions nécessaires aux principales fonctions syntaxiques. Lorsque l'énonciateur utilise la langue pour influencer le comportement de l'allocutaire, il dispose d'un ensemble de fonctions pour atteindre cet objectif. (Benveniste, 1970 : 15). La première de ces fonctions est l'interrogation, qui vise à provoquer une réponse. Toutes les structures lexicales et syntaxiques de l'interrogation sont liées à l'aspect de l'énonciation. Pour Michel Pêcheux, le terme « analyse du discours » était en fait intrinsèquement enraciné dans la linguistique structurale et la psychanalyse (Maingueneau, 2016).

« Dans un texte littéraire, en faisant « parler » ses personnages, l'auteur joue avec la langue, la met dans tous ses états (*i.e.* variation diaphasique, diastratique, diatopique). On pourrait même avancer que toute écriture suppose une prévision d'interprétation ou, si l'on veut, un retour à l'encodage oral » (Fredet, Nikou, 2020). La phonétique est la branche de la linguistique qui étudie les sons de la parole. Elle se concentre sur la production, la transmission et la perception des sons utilisés dans le langage humain. Les phonéticiens analysent comment les sons sont articulés par les organes vocaux, comment ils voyagent à travers l'air et comment ils sont entendus et interprétés par l'auditeur. La phonétique se divise en trois sous-

disciplines : la phonétique articulatoire, qui examine la manière dont les sons sont produits par les mouvements et les positions des articulations vocales ; la phonétique acoustique, qui étudie les propriétés physiques des sons de la parole ; et la phonétique auditive, qui explore la perception des sons par l'oreille et le cerveau. Cette discipline est essentielle pour comprendre les variations sonores entre différentes langues et dialectes, ainsi que pour le développement de technologies telles que la reconnaissance vocale et la synthèse vocale. En somme, la phonétique offre une compréhension détaillée des mécanismes physiques et perceptuels qui sous-tendent la communication orale.

5.1. Les résultats

Exemple 1

Lors du voyage de Jacques Testa, les conditions géographiques en zone montagneuse ont rendu les conditions de déplacement difficiles le 20 avril. La première difficulté qui se pose est bien évidemment c'est la fatigue physique apparue lors de la marche, et on comprend que cela se reflète dans la pensée de Jacques Testa. Il convient également de noter que lorsqu'il décrit la descente verticale d'une montagne, il exprime la difficulté du voyage comme résumé de façon compréhensible, il ne donne pas une description très détaillée. Il n'est pas possible de déterminer la localisation exacte du village mentionné ici car il existe des désaccords dans les expressions françaises :

Le 20. dt. nous sommes partis le matin de dit. Bourg et après avoir marché à peu prest 2. bonnes heures, nous avons vû un gran lak, au bord du quel nous avons laissé un village appelé Boiagikioi. Pour descendre une montagne qu'il avait, nous étions obligés de passer toujours par des deffilés dangereux, et escarpés ; après avoir suivi la marche quasi un heure encore, nous laissames a costé gauche entre deux montagnes au autre village de nom Elly Beili Kioi, et toujours en cottoyant cet lac, nous passammes par un petit bois plein des arbres d'olives. La cours d'aujourd'hui se compte pour 6. Heures, et à la fin l'après diné nous arrivammes au bourg de Cinislik où nous avons passé la nuit dans un han [...] (De Testa, Gautier, 2003 : 365).

Le passage tiré de Jacques Testa illustre une narration descriptive et détaillée qui privilégie l'exploration spatiale et temporelle. L'emploi des expressions telles que « au bord du quel », « à costé gauche » ou encore « en cottoyant cet lac » montre une attention particulière à la spatialité,

ancrant le récit dans un environnement physique précis. De même, la progression temporelle est marquée par des connecteurs comme « le matin », « après avoir marché » et « à la fin l'après-dîner », conférant une linéarité au récit. Cette structure, à la fois spatiale et chronologique, témoigne de l'effort de l'auteur pour ordonner l'expérience vécue de manière claire et logique. La description des lieux, notamment les noms propres tels que « Boiagikioi » ou « Elly Beili Kioi », renforce le contexte culturel et historique du récit, suggérant une volonté d'inscrire cette expérience dans une géographie et une époque précises. Cette précision, soulignée par des mesures exactes (« 2 bonnes heures », « quasi une heure » et « 6 heures »), montre une modalité de certitude et reflète une volonté documentaire, typique des récits de voyage de cette époque.

Le style narratif, focalisé sur les paysages et les étapes du trajet, manque de dialogue, ce qui accentue l'aspect informatif du texte. Le pronom « nous » introduit une dimension collective, engageant le lecteur dans cette aventure et créant une impression de camaraderie. Cependant, malgré ces éléments descriptifs, l'analyse thématique du passage de l'oral à l'écrit reste peu exploitée dans ce texte. La description méthodique, presque clinique, correspond davantage à une transcription fidèle des observations qu'à une exploration des enjeux liés à la transition entre les registres oraux et écrits.

En somme, ce passage illustre un exemple représentatif des récits de voyage de l'époque, où la précision des descriptions vise avant tout à informer et à documenter, sans pour autant interroger de manière approfondie les spécificités linguistiques ou stylistiques de cette transition.

Quand nous examinons le sens des mots et des phrases dans cette citation, nous citons des termes géographiques et des unités de mesure. Les mots comme « lac », « montagne », « défilés » et « village » décrivent des éléments physiques du paysage. L'utilisation de ces mots montre une attention particulière aux détails géographiques. Les termes « 2 bonnes heures », « quasi une heure » et « 6 heures » indiquent des durées de marche. Le narrateur souligne l'effort physique et le temps nécessaire pour le voyage. Il accorde de l'importance à la distance et au temps de trajet.

Exemple 2

Dans la citation ci-dessous, Jacques Testa précise une date et il spécifie la durée du voyage. Pendant ce temps, ils ont effectué un voyage qui a duré

6 heures. À ce stade, on constate qu'une difficulté météorologique surgit lors du trajet en passant d'une région à l'autre. Nous pensons qu'en raison des pluies, le sentiment de se débarrasser rapidement de cet obstacle naturel s'est manifesté plutôt que de visiter la région :

[...] Le 21. jeudi le matin nous sommes partis de Ciniskik, et nous continuâmes la marche pendant 6. heures aujourd'hui ; l'après-dîné nous arrivâmes heureusement au bourg nommé Ciukié, où nous avons fait notre konak, dans un grand han, et nous avons passé la nuit fort bien ; nous avons passé par plusieurs villages, que nous avons laissé de loin tant de côté gauche, que droite ; mais par le mauvais temps, et pluie qui faisait, on n'a pas pu savoir, ni demander aux passagers les noms des dits villages (De Testa, Gautier, 2003 : 365).

Ce passage de Jacques Testa met en avant une narration descriptive et chronologique, typique des récits de voyage de son époque. La progression temporelle est marquée par des connecteurs clairs (« le matin », « après dîné »), structurant le texte autour de l'avancée quotidienne. Les précisions sur la durée de la marche (« 6 heures aujourd'hui ») et les étapes parcourues témoignent d'une volonté documentaire, renforcée par des observations sur les conditions de voyage, telles que le mauvais temps et la pluie.

L'espace est également central dans ce récit, avec des références spatiales précises, comme « de côté gauche, que droite », qui situent les villages aperçus mais non visités. Cette narration témoigne de l'importance accordée à la géographie, bien que la mauvaise météo limite les interactions et la collecte d'informations auprès des passants. Cela reflète une expérience de voyage marquée par les contraintes environnementales, influençant à la fois le déroulement et le contenu du récit.

Enfin, le texte conserve un ton factuel et descriptif, où l'emploi du pronom collectif « nous » crée une impression de camaraderie et implique le lecteur dans le voyage. La mention d'un « grand han » et d'une nuit passée « fort bien » ajoute une dimension pratique au récit, soulignant les réalités matérielles du déplacement à cette époque. Cependant, cette approche reste centrée sur l'expérience physique du voyage, sans approfondir des thématiques littéraires ou stylistiques, comme le passage de l'oral à l'écrit.

L'analyse sémantique montre une richesse de détails géographiques et culturels, soulignant les lieux, les conditions météorologiques et les actions

du voyage. L'analyse de l'énonciation révèle un style narratif précis et inclusif, caractéristique des récits de voyage de l'époque, avec un point de vue interne et une focalisation sur les événements et les lieux externes. Le narrateur se présente comme un observateur attentif et méthodique, offrant une documentation détaillée de son périple.

Exemple 3

Dans cette citation ci-dessous, nous comprenons que les tribulations surviennent en raison des conditions géographiques. Les premières traces de vie sédentaire à Bolvadin remontent jusqu'aux siècles avant Jésus Chris, c'est-à-dire il y a environ 8 000 ans. Nous pensons que Bolvadin se trouvait dans une zone de transition de voyage active au XVIII^e siècle. Dans ce contexte, des puits d'eau ont été installés dans la région pour répondre aux besoins des voyageurs sur cette route. On rapporte que pour obtenir de l'eau de ces puits, il faut franchir un passage dangereux. Ainsi, Jacques Testa, comme s'adressant à son lecteur, précise à titre informatif que cette situation peut gêner les déplacements et peut même présenter un risque de décès :

Le 30 samedi le matin nous partimmes de Bolavadin, et nous étions obligé de traverser une grande pleine, sur laquelle nous rencontrâmes plusieurs puits avec de l'eau bien fraîche et claire Quoique les dts puits sont très profonds, ont les a construits de façon, que les voyageurs en profitent sans avoir recours aux liaux et aux cordes, a 50 pas loing de la bouche du part l'on trouble un degré qui mène au fond et l'on descend plus, au moin, que l'eau est bassé, au hautte et fort facilement on peut satisfaire leur soif ; mais les voyageurs doivent être bien attentifs, en descendant faire vit, car ils peuvent risquer la vie, oû par surprise des voleurs, ou même quelque bête féroce (De Testa, Gautier, 2003 : 368).

Ce passage de Jacques Testa illustre une fois de plus le caractère descriptif et pratique du récit de voyage, centré sur l'expérience physique et les réalités du déplacement. La traversée d'une grande plaine, ponctuée par la découverte de puits ingénieusement conçus, met en lumière l'adaptation humaine aux contraintes géographiques et la capacité à répondre aux besoins des voyageurs. La description détaillée de ces puits, avec leur accès facilité par des degrés permettant de descendre au niveau de l'eau, témoigne d'une attention portée à l'ingéniosité technique et à l'importance de ces infrastructures pour les voyageurs de l'époque.

Cependant, le récit ne se limite pas à la description technique. Il intègre une dimension narrative où l’auteur met en garde contre les dangers potentiels liés à l’utilisation des puits. La mention des voleurs ou des bêtes féroces ajoute une tension dramatique, soulignant les risques omniprésents du voyage dans des régions éloignées. Cette double facette – le côté pratique et les dangers – reflète une perception ambivalente de l’environnement : à la fois ressource vitale et lieu de menace.

Enfin, l’emploi du pronom « nous » renforce la proximité du narrateur avec son lecteur, tout en impliquant une expérience collective du voyage. Ce style, à la fois informatif et narratif, met en avant le rôle central des observations directes dans la construction de l’expérience de voyage, tout en soulignant les défis et les adaptations nécessaires pour survivre et progresser dans un environnement souvent hostile.

L’analyse morphosyntaxique de cette citation révèle une richesse et une complexité caractéristiques du français écrit de l’époque. La morphologie montre des formes anciennes et une flexibilité orthographique, tandis que la syntaxe se caractérise par des phrases longues et complexes, une coordination et une subordination élaborées, et un usage précis des pronoms et des déterminants. L’ensemble contribue à un style descriptif et narratif détaillé, propre aux récits de voyage historiques.

Exemple 4

Au cours du voyage de Jacques Testa avec le juge ottoman, que nous qualifierons de Délégation, ils se dirigent vers la ville de Konya. Elle est située au milieu des terres anatoliennes. Le pacha de Konya est courant de leur arrivée. Il assure la sécurité de l’Empire ottoman avec des gardes armés pour cette délégation. Jacques Testa, en décrivant cette scène dans ses notes, avant d’introduire son idée principale, fait imaginer à son supérieur l’importance de la situation. En fait, il développe ici une perspective dialogique. Par la suite, des auberges où ils ont logé pendant le voyage, sont évoquées, et de fait, la question des tribulations se fait sentir ici. Il est indiqué que Dokuzun Hani (le nom de l’auberge) est une zone fréquentée par les voleurs dans cette région. Il souligne qu’un juge qui passait par là il y a quelques jours, a été dévalisé par des cambrioleurs alors qu’il se rendait à son lieu de travail :

Le 3 dt mercredi le martin nous somes partis de Ladil, pour nous transporter à Conia et par ordre du pacha de ladite ville, qui nous attendait le Personne, avec leurs pavillions, ou Bairak en turque. Tous armés les chevaliers avec des lances dit Misrak, et des fusils les piétons. Chemin faisant comme ils avoient leurs lévriers avec eux, on a pris deux lièvres devant nous moitié chemin nous avons laissé a main droite, une fabrique de pierre bien jolie, mais un peû ruinné, qu'on appelle Besuller Hani, comme aussi Dokus Hanni, lequel est sutenu par 9 voutes ; présentement les volleurs de grand chemin se servent de cette batise, où han pour les maisons, et refuge. Peû des jours avant que nous passammes de cet endroit dangereux on avoit d'épouillés un Cadi ou juge qui passait pour aller au païs de sa juridiction (De Testa, Gautier, 2003 : 369).

Ce passage de Jacques Testa met en lumière les détails du voyage, tout en combinant description géographique, événement narratif et réflexion sur les dangers inhérents à cette aventure. Le texte commence par une note informée sur le déplacement sous escorte, avec la mention d'un « pacha » et des « chevaliers armés », insistant sur la protection et la vigilance nécessaires à l'époque. Les éléments de la scène – les chevaux, les lévriers, les lances et fusils – ajoutent à la dimension militaire et sécuritaire du voyage, soulignant l'importance des mesures de protection pour les voyageurs dans des régions potentiellement dangereuses.

La description des paysages et des lieux rencontrés – comme la fabrique de pierre « Besuller Hani » et le « Dokus Hanni » soutenu par neuf voûtes – sert à inscrire le récit dans un cadre géographique et architectural précis. Cependant, ces sites sont aussi associés à des connotations négatives : les bâtiments sont partiellement en ruines et servent de refuges pour les voleurs, ce qui confère au passage une dimension d'insécurité. L'allusion à l'attaque récente d'un juge (« Cadi ») souligne également la dangerosité de la région, renforçant l'impression d'une traversée marquée par des menaces.

L'aspect narratif, avec des éléments comme « on a pris deux lièvres » ou « on avoit d'épouillés un Cadi », ajoute une touche dynamique à la narration, tout en illustrant les dangers imprévisibles du voyage. Cette alternance entre descriptions pratiques (des lieux, des événements) et mises en garde contre les dangers crée une tension et donne au récit une certaine gravité. Enfin, l'usage du pronom « nous » crée une proximité entre le narrateur et son auditoire, intégrant le lecteur dans l'expérience du voyage tout en le confrontant aux risques et réalités du périple.

Pour analyser les phénomènes phonétiques de cette citation, nous examinerons les aspects tels que la prononciation, les élisions, les liaisons, l'accentuation et les variations dialectales possibles.

Conclusion

L'étude du voyage de Jacques Testa, à travers le prisme de son rôle de drogman et de la transition du français oral à l'écrit, met en lumière une dynamique complexe entre authenticité et adaptation culturelle. Le narrateur, en tant que membre de la mission diplomatique hollandaise en Orient, fait la médiation entre deux mondes : celui de la langue orale, vécue au quotidien lors des voyages, et celui de l'écrit, dans lequel il cherche à rendre compte de ses expériences. Cette dualité est d'autant plus significative lorsqu'on considère les influences de sa propre famille et la fonction diplomatique qu'il exerce, contribuant à façonner sa manière de percevoir et de relater le monde.

Les analyses linguistiques révèlent une tension entre la spontanéité de l'oralité et la rigueur de l'écriture, où le langage semble se transformer pour s'adapter au format littéraire tout en restant fidèle à la réalité vécue. Le voyage, en tant qu'expérience vécue par le voyageur, et les lieux rencontrés jouent également un rôle primordial dans la construction du récit. Testa, à travers sa narration, parvient à créer une représentation de l'Orient où les défis culturels et linguistiques, tout en étant présents, sont surmontés par l'authenticité de ses observations.

Ainsi, le voyage de Testa est une véritable exploration de l'interaction entre la langue et la culture, un dialogue entre l'expérience personnelle et les exigences d'une mission diplomatique, tout en offrant un regard précieux sur la manière dont les récits de voyage s'adaptent à la fois à l'oralité et à l'écrit, tout en révélant les subtilités des contacts interculturels.

Bibliographie

Belin, F.A. 1894. *Histoire de la Latinité de Constantinople*. Paris : Alphonse Picard et Fils, Éditeurs.

Benveniste, É. 1970. « L'appareil formel de l'énonciation ». In : *Langages*, 5^e année, n°17, p.12-18.

- Blanche-Benveniste, C. 2003. La langue parlée. In : *Le grand livre de la langue française*. Paris: Seuil.
- Davison, R. H. 1997. *The French Dragomanate in mid-Nineteenth Century Istanbul*, ed. Frédéric Hitzel *Istanbul et les Langues Orientales*. Montréal : L'Harmattan.
- De Testa, M., Gautier, A. 2003. *Drogmans et diplomates européens auprès de la Porte ottomane*. Istanbul : Les Editions Isis.
- Dehéraïn, H. 1991. Jeunes de Langue et interprètes français en Orient au XVIII^e siècle. In : *Anatolia moderna-Yeni Anadolu*, Tome 1. Paris : Librairie d'Amérique et d'Orient.
- Doiron, N. 1995. *L'Art de voyager. Le déplacement à l'époque classique*. Paris : Les presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, Éditions Klincksieck.
- El-Mudarris, H. I., Salmon, O. 2007. *Les relations entre les Pays-Bas et la Syrie ottomane. Les 400 ans du consulat des Pays-Bas à Alep (1607-2007)*. Alep : Aleppo Art.
- Fredet, F., Nikou, C. 2020. « Phonétique, littérature et enseignement du FLE : théories et recherches », *Corela*, HS- 30. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/corela/9987> [consulté le 22 mai 2020].
- Maingueneau, D. 2016. « Énonciation et analyse du discours » *Corela*, HS-19. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/corela/4446> [consulté le 10 décembre 2020].
- Mansel, P. 2006. *Constantinople, City of the World's Desire, 1453-1924*. London : John Murray (Publishers).
- Marmara, R. 2003. *Précis historique de la communauté latine de Constantinople et de son Eglise*. Istanbul : Anadolu Ofset.
- Moureau, F. 2005. *Le théâtre des voyages, Une scénographie de l'Age classique*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Parisse, C. 2009. « La morphosyntaxe : Qu'est-ce qu'est ? - Application au cas de la langue française ? ». *Rééducation orthophonique*, 47 (238), p. 7-20.
- Said, E. B. 1999. *Şarkiyatçılık, Batı'nın Şark Anlayışı*. İstanbul : Metis Yayınları.
- Van Den Boogert, M. H. 2000. European Patronage in the Ottoman Empire: Anglo-Dutch Conflicts of Interest in Aleppo (1703-1755). In: *Friends and Rivals in the East*. Leiden: Brill.
- Vanneste, T. 2021. The Dutch in the Levant. In: *Intra-European Litigation in Eighteenth-Century İzmir*. Leiden: Brill.



© *Synergies Turquie*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>





L'apprentissage coopératif pour améliorer les compétences orales des futurs enseignants de français langue étrangère

Şule Çınar Yağcı

Université de Zonguldak Bülent Ecevit, Turquie

sule.yagci@beun.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-4456-3174>

Sous la direction de **Nur Nacar Logie**

Faculté de Formation des Enseignants Hasan Ali Yücel,

Université d'Istanbul-Cerrahpaşa, Turquie

nlmur@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0001-6033-7316>

Reçu le 25-07-2024 / Évalué le 30-09-2024 / Accepté le 20-11-2024

Résumé

Le but principal de cette recherche est d'explorer l'impact de la méthode d'apprentissage coopératif (A.C.) dans le processus d'acquisition de la compétence de l'oral en français des futurs enseignants de français langue étrangère (désormais FLE). Partant de l'idée que malgré la maîtrise souvent parfaite des connaissances grammaticales et celle du vocabulaire nécessaire, en matière de l'amélioration et du perfectionnement, la difficulté de compréhension et d'expression dans la langue cible reste intacte chez la plupart des apprenants, les questions suivantes sont traitées à travers la pratique de la méthode d'apprentissage coopérative : 1) Comment une communication/interaction efficace se déroule-t-elle en classe de langue ? 2) Y a-t-il une différence significative dans l'acquisition de la compétence de l'oral entre le groupe expérimental dans lequel la méthode coopérative est pratiquée et le groupe témoin ? Les résultats de cette recherche démontrent que la méthode d'apprentissage coopératif contribue de manière significative au développement des compétences orales des futurs enseignants de FLE, notamment en renforçant l'interaction entre étudiants et la rétention des connaissances. Ces résultats soulignent également l'importance d'intégrer cette approche dans les pratiques pédagogiques afin d'optimiser les processus d'apprentissage linguistique.

Mots-clés : enseignement des langues étrangères, apprentissage coopératif, compétence de l'oral, discours verbal français

Fransızca öğretmen adaylarının sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için işbirlikli öğrenme

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, Fransızca öğretmen adayları için Fransızcada sözlü becerileri edinme sürecinde işbirlikli öğrenme (İÖ) yönteminin etkisini incelemektir.

Dilbilgisi ve kelime dağarcığının genellikle mükemmel bir şekilde öğrenilmesine rağmen, çoğu öğrenci için hedef dilde anlama ve kendini ifade etme zorluklarının değişmeden kaldığı gözlemlenmiştir. Bu fikirden hareketle, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanması yoluyla aşağıdaki sorulara cevap arayacağız : 1) Dil sınıfında etkili iletişim ve etkileşim nasıl sağlanır ? 2) İşbirlikli yöntemin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu arasında sözlü yeterlik ediniminde anlamlı bir fark var mıdır ? Bu araştırmanın sonuçları, iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi alanındaki öğretmen adaylarının sözlü becerilerini geliştirmede önemli bir katkı sağladığını, özellikle de öğrenci etkileşimini güçlendirdiğini ve bilgilerin kalıcılığını artırdığını göstermektedir. Ayrıca, bu bulgular, dil öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmek için bu yaklaşımın eğitim uygulamalarına dâhil edilmesinin önemini vurgulamaktadır

Anahtar sözcükler: yabancı dil öğretimi, işbirlikli öğrenme, sözlü yeterlik, Fransızca sözlü söylem

Cooperative learning to enhance oral communication skills of prospective French teachers

Abstract

The main goal of this research is to explore the impact of the cooperative learning method (C.L.) in the acquisition of oral skills in non-native French as foreign language teacher's candidates. It is well known that in the process of acquisition, although the grammar rules of the target language are acquired and sufficient vocabulary baggage is established, there are still communication problems due to the difficulty of perfecting comprehension and speaking skills in the target language. Thus, in order to compensate for this difficulty by the C.L. method, in our study, we will try to answer the following questions: 1) How does an effective communication/ interaction work take place in the language classroom? Is there a significant difference in the acquisition of oral proficiency between the experimental group in which the cooperative method is applied and the control group? The results of this research show that the cooperative learning method makes a significant contribution to the development of the oral skills of future teachers of French as a foreign language, particularly by enhancing student interaction and knowledge retention. These results also underline the importance of integrating this approach into teaching practices in order to optimize language learning processes.

Keywords: foreign language teaching, cooperative learning, oral skills, French verbal discourse

Introduction¹

Dans le monde contemporain, la maîtrise de plusieurs langues est devenue une nécessité incontournable. Elle permet de suivre, analyser et

¹ Cette étude a été présentée sous la forme d'une communication orale lors du 2^e Colloque International sur l'Enseignement du Français Parlé à l'Université de Normandie à Rouen les 24-25 octobre 2019.

intégrer les avancées scientifiques et technologiques dans divers domaines, notamment l'art, la culture, l'éducation, ainsi que des secteurs clés tels que l'économie et le commerce. Autrement dit, établir des contacts avec des communautés différentes de la sienne requiert une maîtrise des langues étrangères dans toutes leurs dimensions. Cela implique non seulement l'acquisition de connaissances et de pratiques linguistiques, mais aussi une compréhension approfondie des codes culturels qui leur sont associés. Dans cette optique, pour répondre aux exigences contemporaines, diverses méthodes et techniques d'apprentissage des langues étrangères continuent de se développer. Toutefois, l'acquisition des compétences orales demeure particulièrement difficile pour les apprenants qui étudient la langue cible hors de son contexte culturel, c'est-à-dire dans un environnement où elle n'est pas utilisée quotidiennement. En Turquie, cette difficulté à maîtriser les compétences orales, et plus précisément à acquérir une aisance en français parlé, constitue un problème récurrent, aussi bien dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur (Nacar Logie, Özperçin, 2017).

Compte tenu du fait qu'un apprenant ne vit pas dans la société où la langue cible est parlée, l'acquisition de compétences de son discours verbal dans cette langue est retardée. Gömleksiz et Özkaya (2012) révèlent, dans leur recherche sur l'efficacité des cours de communication orale, que les compétences d'expression orale en anglais des étudiants ne sont pas bonnes. Car dans le contexte turc, les étudiants ne sont pas exposés à cette langue cible dans la vie quotidienne et cette langue est peu utilisée en dehors de la classe. Ainsi, en raison du manque de pratique des langues étrangères, on constate que les étudiants turcs ne peuvent pas acquérir pleinement les compétences de discours oral dans la langue cible. Nacar Logie souligne que « Dans l'apprentissage des langues étrangères, l'acquisition de compétences en écriture est essentielle, mais aucune langue n'est réellement acquise sans compétences en communication orale » (2015 : 23). À cet égard, l'acquisition d'une langue étrangère signifie donc que la langue cible doit être bien connue à la fois dans les structures écrites et orales, ainsi que l'apprenant doit être capable de faire des phrases écrites et parlées adaptées à l'objectif dans un contexte donné.

Par ailleurs, selon Özçelik (2008 : 204), « Un bon nombre de recherches réalisées jusqu'à nos jours, dans le domaine de la didactique, ont mis en évidence que les apprenants turcs sont confrontés à des problèmes importants lors de l'acquisition des compétences langagières en FLE ». Dans le contexte universitaire turc, certains de ces problèmes fondamentaux concernent la compréhension et l'expression de la langue parlée en français par les apprenants. À ce propos, Nacar Logie souligne que « l'amélioration et le perfectionnement de la compétence du discours verbal apparaissent comme un problème rencontré dans la formation des professeurs de français et doivent être résolus immédiatement » (2013 : 458).

Il n'est pas rare que l'on pense que l'interaction enseignant-étudiant soit à l'origine du problème de l'acquisition de compétence du discours verbal français en classe de langue. Car il existe encore des environnements de l'enseignement/apprentissage centrés plutôt sur l'enseignant malgré toute la discussion (Basbagi, Yilmaz, 2015 ; Xiao-Yan, 211) sur le concept d'apprentissage autonome aujourd'hui. Dans ce contexte, le développement des compétences en expression orale en français requiert l'utilisation de méthodes et de techniques pédagogiques qui privilégient la communication et l'interaction entre pairs, plutôt que de se limiter aux échanges entre les étudiants et l'enseignant (Kartal, Melek, 2019).

Dans ce travail présent, à travers la méthode de l'apprentissage coopératif (désormais A.C.), basée sur une approche centrée sur l'étudiant, la façon d'acquérir des compétences de discours oral français sera donc examinée.

1. L'apprentissage coopératif

L'A.C constitue une approche pédagogique qui a fait l'objet de nombreuses recherches et a été largement validée pour ses bénéfices en matière d'amélioration des performances académiques, de développement des compétences sociales (Herreid, 1998), de stimulation de la motivation des apprenants et de promotion d'interactions positives au sein des groupes (Damayanti *et al.*, 2023). Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, cette méthode a été reconnue pour sa capacité à favoriser une

interaction active entre les apprenants (Durlak *et al.*, 2011), à atténuer l'anxiété linguistique et à stimuler l'intérêt des participants (Limonès-Borbor, 2023).

Les bases théoriques de l'A.C. s'appuient sur les approches socioconstructivistes formulées par Vygotsky (1978), qui souligne l'importance cruciale de l'interaction sociale dans le processus d'apprentissage. L'approche socioconstructiviste de Vygotsky souligne l'importance de l'interaction sociale dans les processus d'acquisition des connaissances par les individus. Dans ce cadre, l'A.C. offre aux étudiants l'opportunité de construire des connaissances à travers leurs interactions mutuelles (Maidin, 2020). Les méthodes de l'A.C., basées sur les fondements théoriques de Vygotsky, montrent que les pratiques axées sur l'interaction dans l'acquisition d'une langue seconde augmentent les compétences linguistiques et les résultats scolaires (Cole, 2018). L'A.C. encourage la participation active des étudiants et une interaction égale, ce qui conduit à une plus grande confiance en soi dans l'apprentissage des langues et à une amélioration des compétences linguistiques (Limonès-Borbor, 2023). Les dispositifs technologiques qui soutiennent les approches d'apprentissage socioconstructivistes améliorent l'efficacité des processus d'apprentissage en favorisant la motivation et l'interaction des apprenants (Shadiev, Wang, 2022). Les approches théoriques de Vygotsky prouvent le pouvoir et l'efficacité de l'A.C. dans les processus d'apprentissage. Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, la structure axée sur l'interaction sociale de cette approche est employée comme un outil efficace pour favoriser le développement des compétences linguistiques des apprenants. Dans ce cadre, les impacts de l'A.C. sur l'enseignement des langues constituent un domaine qui requiert des investigations plus approfondies tant sur le plan théorique que pratique.

L'A.C., l'une des théories d'apprentissage social efficaces, est une méthode dans laquelle les apprenants actifs font leur propre apprentissage en s'aidant les uns les autres. Il existe un proverbe indien à ce propos : « Aidez votre frère à traverser son radeau, et vous verrez que vous êtes également de l'autre côté ». Selon Gömleksiz (1997), il s'agit d'une méthode d'apprentissage où, dans le cadre d'un objectif commun, de petits groupes hétérogènes sont formés en classe afin que les élèves puissent collaborer et

s'entraider dans l'acquisition de connaissances sur un sujet académique. La réussite collective du groupe est ensuite valorisée par divers moyens.

En effet, c'est peut-être possible que les apprenants réalisent leur propre apprentissage, tout en restant en coopération autour d'un objectif commun et en partageant leurs connaissances les uns avec les autres. L'A.C. n'est pas une idée entièrement nouvelle. Comme le souligne Thibert (2008), il s'inscrit dans la pédagogie de groupe, apparue en Europe au début du XX^e siècle, notamment à travers les mouvements pédagogiques inspirés des théories de Freinet et de Piaget, tels que l'éducation nouvelle et les méthodes actives. Cependant, c'est aux États-Unis que cette approche a été formalisée, grâce aux contributions de la psychologie sociale.

Nécessitant une communication mutuelle au sein du groupe, l'A.C. est basée sur les approches d'apprentissage suivantes : behavioriste, cognitiviste, constructiviste, socioconstructiviste. Cette méthode, fournissant un environnement d'apprentissage approprié pour une interaction en face à face dans la classe, comprend « une activité impliquant un petit groupe d'apprenants qui travaillent ensemble en équipe pour résoudre un problème, accomplir une tâche ou atteindre un objectif commun » (Artzt, Newman, 1990, cités par Agrawal, 2010 : 21). L'A.C., qui contient le slogan « Un pour tous, tous pour un² ! » crée un milieu d'apprentissage pour l'interaction étudiant-étudiant plutôt que l'interaction enseignant-étudiant. Ainsi, cela amène les apprenants « à voir leurs propres erreurs, à les corriger, à réduire l'anxiété et à développer des attitudes positives envers l'apprentissage des langues » (Duxbury, Tsai, 2010 : 12).

À la lumière des informations ci-dessus, grâce à cette méthode de l'A.C., on peut déduire que l'apprenant n'est pas un auditeur passif, mais un acteur social qui participe activement au cours et qui peut donc développer les connaissances et les compétences des autres apprenants du groupe.

De plus, il faut dire aussi que l'A.C n'est pas un travail de groupe. Parce qu'il existe des principes fondamentaux pour la réalisation de travail de groupe coopératif hétérogène formé de 4 ou 6 personnes :

² D'origine latine et actuelle devise de la Suisse, l'expression a été popularisée par les Trois Mousquetaires d'Alexandre Dumas. Elle met en valeur la vertu de solidarité pour renforcer les liens d'une équipe, qui ne fait ainsi qu'un. <http://www.linternaute.fr/> page consultée le 07/08/2020.

- l'interdépendance positive ;
- l'interaction en face-à-face ;
- la responsabilité individuelle ;
- les habiletés sociales ;
- l'évaluation (Johnson et Johnson, 1994, cité par Yilmaz, 2016 : 474).

Pour la réalisation d'une tâche donnée au sein du groupe coopératif, chaque individu doit assumer sa propre responsabilité, et tous les membres de ce groupe doivent être liés autour d'un objectif commun, c'est-à-dire qu'ils doivent être responsables de l'apprentissage de chacun. Ainsi, ceux-ci peuvent s'échanger des informations dans un environnement d'interaction en présentiel, favorisant ainsi la collaboration pour l'élaboration d'un produit commun. En conséquence, dans un tel milieu communicatif ainsi qu'interactionnel, où l'enseignant est le guide alors que des étudiants sont actifs dans le groupe coopératif, les compétences sociales et communicatives des apprenants seraient développées. Kanmaz (2007 : 276) précise que « la compétence en expression orale qui est un des aspects de l'acquisition d'une langue étrangère, ne s'acquiert que par l'interaction verbale ».

Par ailleurs, lorsque nous avons fait un aperçu historique sur l'A.C, nous avons constaté qu'il existe de nombreuses techniques liées à cette méthode :

1. *Équipes étudiantes - Divisions de rendement*
2. *Apprendre Ensemble*
3. *Contradiction Académique*
4. *Recherche De Groupe*
5. *Scie Sauteuse (Jigsaw)*
6. *Coopération-Coopération (Co Op – Co Op)*
7. *Lecture Coopérative et Composition*
8. *Demandons Ensemble et Apprenons Ensemble* (Çınar Yağcı, 2018 : 47-49)

Ces techniques sont mises en œuvre en fonction de la dynamique de la classe, c'est-à-dire en prenant en compte les caractéristiques et les besoins spécifiques des membres du groupe, tels que l'expression écrite et orale ou encore la compréhension écrite et orale. Dans le cadre de cette recherche, une technique d'apprentissage intitulée « Écoutez-vous, comprenez ensemble », intégrant les principes fondamentaux de l'A.C., a été conçue pour améliorer les compétences en compréhension et en expression orales. Par ailleurs, son impact sur le développement des compétences orales des futurs enseignants de FLE a été analysé.

Les travaux de recherche indiquent que les méthodes traditionnelles peuvent garantir un transfert efficace des connaissances, cependant, elles ne favorisent pas de manière adéquate la participation active et la motivation des étudiants (Sugano, Mamolo, 2021). Il a été observé que les approches d'apprentissage innovantes ou coopératives, qui favorisent une plus grande interaction et des opportunités d'apprentissage pratique pour les étudiants, améliorent les résultats académiques ainsi que l'engagement par rapport aux méthodes d'enseignement traditionnelles (Baş, Kivilcim, 2021). Toutefois, les approches traditionnelles, en mettant principalement l'accent sur une interaction limitée entre l'enseignant et l'apprenant, se révèlent inadéquates pour répondre efficacement à ces exigences. De plus, les recherches antérieures ont principalement exploré les dimensions théoriques de l'apprentissage oral sans proposer de solutions méthodologiques concrètes adaptées aux contextes où la langue cible est peu pratiquée (Özçelik, 2008 ; Nacar Logie, 2013). Par conséquent, il existe un besoin évident de méthodes pédagogiques innovantes et efficaces qui favorisent une interaction active entre les apprenants eux-mêmes.

Contrairement aux approches pédagogiques traditionnelles centrées principalement sur l'interaction enseignant-étudiant, cette recherche se distingue par l'introduction d'une technique pédagogique novatrice intitulée « Écouter seul, comprendre ensemble », spécifiquement développée pour améliorer les compétences orales en FLE dans des contextes où la langue cible n'est pas pratiquée quotidiennement. Contrairement aux approches traditionnelles, souvent axées sur une interaction limitée entre l'enseignant et les apprenants, cette méthode s'appuie sur les principes fondamentaux de l'A.C., notamment

l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle et l'interaction en face-à-face (Johnson *et al.*, 1994).

L'innovation de cette technique réside dans son approche hybride combinant l'écoute individuelle et la co-construction des savoirs linguistiques au sein de groupes hétérogènes d'apprenants. Cette dynamique permet non seulement de renforcer l'acquisition des compétences de compréhension et de production orale, mais également de favoriser une mémorisation durable des structures linguistiques grâce à des pratiques interactives et répétées. En outre, cette méthode réduit l'anxiété linguistique en offrant un cadre de l'A.C., où les apprenants peuvent corriger leurs erreurs de manière collective tout en consolidant leur confiance en eux.

Dans le cadre de cette recherche, la technique a été rigoureusement testée à travers une méthodologie expérimentale opposant un groupe témoin, utilisant des techniques pédagogiques traditionnelles, à un groupe expérimental appliquant la méthode coopérative. Les résultats révèlent une amélioration statistiquement significative des compétences orales dans le groupe expérimental, confirmant ainsi l'efficacité de cette approche innovante. Par ailleurs, cette recherche met en lumière des dimensions sous-explorées dans la littérature actuelle, telles que l'impact de l'interaction étudiante sur la rétention des connaissances et la motivation à long terme dans l'apprentissage des langues étrangères.

En définitive, cette recherche contribue à enrichir le champ de la didactique du FLE en proposant une solution méthodologique transférable et adaptable à divers contextes éducatifs. Elle illustre le potentiel transformateur de l'A.C. dans l'acquisition des compétences linguistiques et offre une perspective renouvelée pour relever les défis persistants liés à l'enseignement de l'oral.

Ainsi, dans le cadre de notre recherche nous avons tenté de répondre aux questions suivantes :

- 1) Comment une communication/interaction efficace parmi les étudiants se déroule-t-elle en classe de langue ?
- 2) Y a-t-il une différence significative dans l'acquisition de la compétence de l'oral entre le groupe expérimental dans lequel la méthode coopérative est appliquée et le groupe témoin ?

2. Le cadre méthodologique

Dans cette partie, ont été abordés le modèle de la recherche, l'univers de la recherche (la constitution des groupes expérimentaux et témoins), les outils de collecte de données et l'analyse des données.

2.1. Le modèle de la recherche

Pour que des futurs enseignants de FLE acquièrent la compétence de l'oral en classe de langue, une technique d'apprentissage « Écouter seul, comprendre ensemble » a été développée. Nous avons donc visé à ce que les étudiants acquièrent des compétences de discours oral en français en améliorant leurs compétences d'écoute et de compréhension. Dans ce cadre, la mise en œuvre de cette technique d'apprentissage suit les étapes décrites ci-dessous.

1. Tout d'abord, une atmosphère motivante est instaurée en présentant aux étudiants les principes et les objectifs de l'A.C.
2. Formation des groupes : des groupes hétérogènes composés de 3 à 6 membres sont constitués en tenant compte du nombre total d'étudiants dans la classe, ainsi que de leur genre et de leur niveau de réussite scolaire.
3. Ensuite, les étudiants s'installent individuellement à des sièges répartis dans la classe.
4. Avant la projection vidéo individuelle : il est clairement indiqué que les étudiants doivent écrire ce qu'ils ont entendu dans la vidéo.
5. La projection vidéo individuelle : la vidéo est diffusée deux fois ;
6. Après la projection vidéo individuelle : avec les notes qu'ils prennent sur la vidéo, les étudiants retournent à leurs groupes précédemment faits ;
7. Travail en groupe coopératif : 15 minutes sont accordées aux étudiants. Chaque étudiant du groupe partage ses notes avec les membres du groupe et explique pourquoi il a écrit de cette façon.
8. Avant la projection vidéo avec le groupe coopératif : ils sont informés que la même vidéo sera à nouveau visionnée. De plus, cette fois, ils ont demandé à écrire ensemble en échangeant leurs idées sur ce qu'ils avaient entendu dans la vidéo.
9. La vidéo est visionnée deux fois.

10. Après la projection vidéo avec le groupe coopératif : l'enseignant donne aux élèves 20 minutes. Pendant ce temps, tout d'abord, les membres du groupe coopératif font la transcription de la vidéo qu'ils ont regardée. Puis, l'enseignant distribue la transcription de la vidéo aux groupes. Ensuite, il leur demande de comparer leur propre transcription avec l'originale.

2.2. L'univers de la recherche

L'univers de cette recherche est constitué de futurs enseignants³ inscrits en classe préparatoire de français à l'École Supérieure de Langues Étrangères de l'Université d'Istanbul. La recherche inclut 37 étudiants ayant participé durant le premier semestre de l'année académique 2016-2017 et le deuxième semestre de l'année académique 2017-2018. Parmi eux, 14 ont été intégrés au groupe expérimental et 23 au groupe témoin.

2.2.1. La constitution des groupes expérimentaux et témoins

Dans la classe A2D4, le chercheur a dispensé le cours de communication verbale en appliquant une méthode traditionnelle. Dans ce cadre, l'enseignant a simplement montré la vidéo aux apprenants, sans encourager la coopération entre pairs. Chaque étudiant a travaillé de manière individuelle, cherchant à interpréter et à comprendre seul le contenu de la vidéo. Autrement dit, la méthode traditionnelle, caractérisée par une interaction principalement centrée sur la relation enseignant-apprenant, a été mise en œuvre.

En revanche, dans la classe A2D3, correspondant au groupe expérimental, un environnement motivant a été créé dès le début du cours. Les apprenants ont reçu des informations sur la méthode coopérative, ainsi que des explications sur son application au cours. L'enseignement a ensuite été structuré selon la technique d'apprentissage coopératif intitulée « Écouter seul, comprendre ensemble », favorisant une interaction accrue entre les étudiants.

2.3. Les outils de collecte de données

Sept vidéos issues du site Internet de TV5Monde⁴ ont été étudiées dans les classes expérimentales et témoins : *Destination Milan*, *Les Pièces du*

³ Nous les remercions de leur participation à cette recherche.

⁴ <https://apprendre.tv5monde.com/>

Logement, Le lycée, c'est fini, Bien sûr..., La virée à Panama, Superstitions et Circulez, y'a tout voir. Les quatre premières vidéos ont été utilisées durant le semestre d'automne 2016-2017. Une fois les cours terminés et après un intervalle de trois semaines, le chercheur a sélectionné l'une de ces vidéos au hasard et a conçu un test de rétention comprenant vingt questions à remplir. Les apprenants ont alors complété les lacunes du test en notant ce qu'ils avaient entendu en visionnant la vidéo sélectionnée.

Les trois dernières vidéos ont été utilisées au semestre du printemps 2017-2018. Le processus de questionnement et d'évaluation appliqué au semestre d'automne 2016-2017 a été reproduit de manière identique pour le semestre de printemps 2017-2018. Les productions écrites réalisées par les apprenants au cours des différentes activités pédagogiques ont été considérées comme des données collectées à travers l'observation.

2.4. L'analyse des données

Dans cette recherche, une méthode expérimentale a été appliquée. Comme l'explique Karasar (2002), « la méthode expérimentale est un modèle de recherche permettant au chercheur de produire les données nécessaires sous son contrôle afin d'identifier les relations de cause à effet ». Pour l'évaluation des tests de rétention comportant vingt questions, un score de réussite a été calculé pour chaque élève, chaque réponse correcte étant notée sur 5 points. Ainsi, les scores de réussite obtenus sur cette échelle varient de 0 à 100.

Les données recueillies à partir de ces échelles ont été enregistrées et analysées à l'aide du logiciel SPSS 24.0. Les groupes ont ensuite été comparés à l'aide du test U de Mann-Whitney, utilisé pour l'analyse des groupes indépendants.

3. Les résultats

Dans ce travail, l'impact de la méthode de l'A.C. sur l'acquisition des compétences en expression orale des futurs enseignants de français a été étudié. De plus, une tentative a été faite pour évaluer la durabilité des compétences en expression orale acquises grâce à la technique d'enseignement coopératif « Écouter seul, comprendre ensemble ». À cette

fin, l'acquisition des compétences en expression orale a été analysée en comparant les différences de scores aux tests de rétention entre les groupes expérimental et témoin.

3.1.1. Les résultats concernant les scores des tests de rétention des étudiants des groupes témoins et expérimentaux du premier semestre de l'année académique 2016-2017

Le tableau 1 présente les résultats du test U de Mann-Whitney concernant le test de rétention des étudiants des groupes expérimental et témoin pour le premier semestre de l'année académique 2016-2017.

Groupe			Moyenne arithmétique	Écart type	Différence en moyenne	Moyenne des rangs	U	p
permanence	expérimental	8	86,25	6,409	20,50	164	0,000	0,000(*)

Tableau 1. Résultats de Mann-Whitney U des tests de rétention des étudiants dans les groupes témoin et expérimental du premier semestre de l'année académique 2016-2017. (*) La valeur p était inférieure à 0,05 et il y avait une différence entre les groupes.

Les résultats du tableau 1 montrent une différence statistiquement significative entre les groupes expérimental et témoin ($U = 0,00$, $p = 0,00$), mettant en évidence l'efficacité de la méthode d'apprentissage coopératif dans l'acquisition des compétences orales en FLE. Les résultats de la recherche révèlent une différence statistiquement significative entre les groupes expérimental et témoin, mettant en évidence l'efficacité de l'AC dans le développement des compétences orales en FLE. Sur la base de ces données, il apparaît que la formation de petits groupes hétérogènes dans le groupe expérimental, combinée à la diversité des apprenants, s'est avérée significativement efficace pour établir un environnement de communication interactif dans la classe de langue étrangère. En d'autres termes, cette méthode a permis d'accroître de manière substantielle l'interaction entre les étudiants, contribuant ainsi à une amélioration notable de leurs performances académiques.

La moyenne arithmétique plus élevée du groupe expérimental ($M = 86,25$) par rapport au groupe témoin ($M = 42,19$) reflète une supériorité marquée dans les performances des apprenants ayant bénéficié

de l'approche coopérative. Cette amélioration peut être attribuée à la dynamique coopérative instaurée par cette méthode, favorisant une compréhension approfondie et une utilisation active des compétences orales. Selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR), cette interaction est essentielle dans les activités langagières, où « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (CECR, 60 : 2000).

Par ailleurs, l'écart-type du groupe expérimental ($SD = 6,409$), nettement inférieur à celui du groupe témoin ($SD = 23,592$), témoigne d'une plus grande homogénéité des résultats au sein du groupe expérimental.

Cette homogénéité traduit l'efficacité de l'A.C. dans la réduction des disparités entre les apprenants, renforçant une progression harmonieuse au sein du groupe. De plus, l'utilisation répétée des concepts de la langue cible dans un cadre interactif a contribué à une mémorisation durable, comme le montre la capacité accrue des apprenants à retenir les notions enseignées sur une période prolongée.

Ces résultats soulignent également que la méthode d'apprentissage coopératif ne se limite pas à une simple amélioration des résultats académiques, mais qu'elle contribue à établir une dynamique d'apprentissage inclusive et coopérative. En encourageant la participation active des apprenants et en favorisant une interaction continue, cette méthode permet une assimilation plus efficace des notions linguistiques tout en consolidant les acquis à long terme.

En conclusion, l'A.C. s'avère être une stratégie pédagogique efficace et adaptée pour l'enseignement des compétences orales en FLE. En intégrant des interactions significatives et des répétitions constructives, cette méthode offre un cadre propice à l'acquisition durable des compétences langagières, tout en répondant aux besoins des apprenants dans des contextes éducatifs variés.

3.1.2. Les résultats concernant les scores des tests de rétention des étudiants des groupes témoins et expérimentaux du semestre de printemps

Le tableau 2 présente les résultats du test U de Mann-Whitney concernant le test de rétention des étudiants des groupes expérimental et témoin pour le deuxième semestre de l'année académique 2017-2018.

	Groupe	N	Moyenne arithmétique	Écart type	Différence en moyenne	Moyenne des rangs	U	p
permanence	expérimental	6	65	8,944	9,83	59	4	0,014(*)
	Témoin	7	35	20,207	4,57	32		

Tableau 2. Résultats de Mann-Whitney U des tests de rétention des étudiants dans les groupes témoin et expérimental du deuxième semestre de l'année académique 2017-2018. (*) La valeur p était inférieure à 0,05 et il y avait une différence entre les groupes.

Les résultats présentés dans le Tableau 2, issus du test de Mann-Whitney U, indiquent une différence statistiquement significative entre les groupes expérimental et témoin pour le semestre de printemps ($U = 4$, $p = 0,014$). Ces résultats confirment l'efficacité de la méthode A.C. dans l'acquisition des compétences orales en FLE. Une analyse approfondie des moyennes et des écarts-types permet de mieux interpréter les implications pédagogiques de ces données.

La moyenne arithmétique obtenue par le groupe expérimental ($M = 65$) dépasse significativement celle du groupe témoin ($M = 35$). Cette différence reflète l'impact positif de la méthode A.C. sur les performances des apprenants, en particulier dans leur capacité à retenir et à mobiliser les compétences linguistiques développées. Contrairement au groupe témoin, où les apprenants travaillent de manière plus isolée, les apprenants du groupe expérimental ont bénéficié d'une interaction active et structurée avec leurs pairs, ce qui a renforcé leur apprentissage.

L'écart-type dans le groupe expérimental ($SD = 8,944$) est nettement inférieur à celui observé dans le groupe témoin ($SD = 20,207$). Ce faible écart dans le groupe expérimental témoigne d'une homogénéité accrue des performances, suggérant que la méthode A.C. a non seulement permis

d'améliorer les résultats globaux, mais aussi de réduire les disparités entre les apprenants. Cette homogénéité peut être attribuée à la dynamique coopérative instaurée par cette méthode, où chaque apprenant contribue activement à la co-construction des savoirs. En revanche, l'écart-type élevé dans le groupe témoin reflète une variabilité importante des résultats, probablement due à l'absence d'interaction et de soutien mutuel entre les apprenants.

La moyenne des rangs obtenue (9,83 pour le groupe expérimental contre 4,57 pour le groupe témoin) souligne également la supériorité des résultats du groupe expérimental. Cette différence suggère que la méthode A.C. a favorisé une progression plus équilibrée et efficace des apprenants en facilitant la répétition et la consolidation des notions linguistiques dans un cadre interactif.

Ces résultats démontrent également que l'interaction étroite entre pairs, caractéristique centrale de la méthode AC, a permis de renforcer la compréhension et la mémorisation des compétences orales. La pratique répétée et le partage des connaissances au sein du groupe expérimental ont contribué à une assimilation durable des notions enseignées, contrairement au groupe témoin, où les performances sont davantage influencées par des facteurs individuels.

En conclusion, l'analyse des données du Tableau 2 confirme que la méthode d'apprentissage coopératif est une stratégie pédagogique efficace pour le développement des compétences orales en FLE. Les résultats montrent que cette méthode réduit les écarts de performance, favorise l'équité entre les apprenants et optimise les processus d'apprentissage par une approche coopérative. Ces éléments en font un outil précieux dans des contextes éducatifs où la communication et l'interaction jouent un rôle essentiel dans l'acquisition des compétences linguistiques.

3.2.1. Comparaison de l'activité de compréhension orale des élèves des groupes témoins et expérimentaux du semestre d'automne

Il convient tout d'abord de rappeler que l'acquisition des compétences de compréhension orale constitue une étape essentielle pour le développement des compétences de production orale. En effet, dans le processus d'acquisition du langage, un enfant écoute son environnement

jusqu'à l'âge de 2 ans, puis passe progressivement des structures à mot unique à des constructions syntaxiques complexes. Selon Oubejja (2013), qui s'appuie sur les travaux de Noam Chomsky, « le stade syntaxique (de 2 à 5 ans) est la période où la syntaxe se développe. L'enfant acquiert la syntaxe en analysant la régularité des structures qu'il entend, et non par imitation, règles explicites ou répétition ». Par conséquent, pour maîtriser les compétences de discours verbal en français, il est crucial que les futurs enseignants comprennent les corpus linguistiques du français parlé et réutilisent fréquemment ces structures au sein de groupes coopératifs en classe de langue. À cette fin, les productions écrites des étudiants ont été utilisées comme outil d'observation pour collecter des données pertinentes.

En premier lieu, il serait approprié de partager l'extrait du corpus traité avec les futurs enseignants :

« **Bien sûr...**

Simon Le Tallec

- Je suis gros. Je dois faire du sport. L'été prochain, je ferai de la voile. La mer n'est pas loin...

Si j'arrête de manger... je maigrirai.

Françoise Le Tallec

- Si tu me fais un café maintenant, je t'aimerai pour la vie.

Simon Le Tallec

- À partir d'aujourd'hui, je ne mangerai plus au restaurant le midi. En plus, j'économiserai de l'argent et avec cet argent, je m'achèterai un petit bateau.

Françoise Le Tallec

- Bien sûr... Tu veux une brioche ?

Simon Le Tallec

- Cet été, si on peut, on jouera au tennis. Toi aussi ça te ferait du bien un peu d'exercice. Ou alors, l'année prochaine, j'arrêterai de travailler une heure plus tôt chaque jour. Je m'inscrirai dans une association de quartier.

Françoise Le Tallec

- Une association de quoi ?

Simon Le Tallec

- De quartier !

Francoise Le Tallec

- Pour quoi faire ?

Simon Le Tallec

- Ben, pour aider les jeunes par exemple.

Francoise Le Tallec

- Aider les jeunes, ça fait maigrir ?

Simon Le Tallec

- On rencontrera les gens du quartier et les jeunes viendront faire leurs devoirs à la maison...

Francoise Le Tallec

- Et un régime... ? Un régime sans brioche ? »

En deuxième lieu, les données écrites de l'activité de compréhension orale de deux étudiants sélectionnés au hasard dans le groupe témoin et d'un groupe coopératif dans le groupe expérimental ont été comparées.

Les résultats obtenus dans cette recherche confirment l'efficacité de l'A.C. comme méthode pédagogique innovante pour le développement des compétences linguistiques. Contrairement aux productions du groupe témoin, se limitant principalement à une juxtaposition de mots isolés, les productions du groupe expérimental travaillant avec l'approche coopérative révèlent des énoncés riches, intégrés dans des structures syntaxiques proches de la langue parlée. Cette observation corrobore les recherches antérieures indiquant que l'A.C. favorise des interactions significatives, réduit l'anxiété linguistique et stimule la confiance en soi et la motivation, ce qui conduit à une amélioration notable des compétences en production et en interaction orales (Limonès-Borbor, 2023).

De plus, l'A.C. ne se contente pas d'améliorer les compétences orales : elle s'avère également efficace pour le renforcement de la précision

grammaticale et l'acquisition du vocabulaire, surpassant ainsi les approches d'apprentissage individuelles (Elabdali, 2021). En encourageant les apprenants à partager et restructurer l'information, comme l'ont souligné Johnson et al. (1998), « les apprenants coopératifs répètent et restructurent l'information afin de la garder en mémoire et de l'incorporer dans leurs structures cognitives existantes » (p. 29). Ce processus renforce l'intégration cognitive et verbale, comme en témoigne la qualité des productions, qui montrent des mots et des énoncés longs, liés et significatifs, reconstruits au sein du groupe.

En outre, L'A.C. s'inscrit de manière significative dans le développement des compétences en compréhension et production écrites, en mobilisant des processus cognitifs de haut niveau tels que la pensée critique et l'analyse textuelle (Puzio, Colby, 2013). Ces effets sont particulièrement notables dans des contextes éducatifs valorisant l'interaction sociale et la collaboration, notamment chez les jeunes apprenants, pour lesquels les résultats s'avèrent encore plus probants (Kyndt *et al.*, 2013). De surcroît, cette approche dépasse les méthodes pédagogiques traditionnelles en matière de réussite académique, de développement des compétences sociales et de rétention des apprentissages (Herreid, 1998).

Par ailleurs, comparée aux méthodes classiques axées sur l'interaction enseignant-apprenant, la méthode coopérative favorise une dynamique d'interaction entre pairs. Cette modalité interactive contribue non seulement à l'amélioration des performances des apprenants, mais également à une meilleure compréhension mutuelle et à une réduction des écarts de niveaux au sein des groupes expérimentaux. Par exemple, un apprenant a pu corriger une erreur syntaxique d'un pair, démontrant ainsi le potentiel de l'A.C. à stimuler l'autonomie et la réflexion critique des participants.

Ces constats soulignent l'importance de l'intégration de l'A.C. dans les pratiques pédagogiques contemporaines. Non seulement cette méthode permet-elle de renforcer les compétences linguistiques globales des apprenants, mais elle favorise également une co-construction des savoirs par le biais d'interactions coopératives. Ainsi, elle constitue une base solide pour un apprentissage durable et significatif, répondant aux exigences d'une

éducation inclusive et orientée vers le développement des compétences du XXI^e siècle.

3.2.2. Comparaison de l'activité de compréhension orale des élèves des groupes témoins et expérimentaux du semestre de printemps

Comme pour le semestre d'automne, au semestre de printemps, les données écrites issues de l'activité de compréhension orale de deux étudiants sélectionnés aléatoirement dans le groupe témoin et du groupe coopératif du groupe expérimental ont été comparées. Les résultats obtenus montrent des similitudes avec ceux du semestre d'automne. En effet, les productions individuelles des étudiants du groupe témoin se limitent principalement à des mots isolés ou des groupes de mots, tandis que celles des étudiants du groupe coopératif se distinguent par des énoncés intégrant des structures syntaxiques propres au discours oral en français. Ces observations sont illustrées dans les exemples de corpus présentés ci-dessous, suivis d'un extrait du corpus analysé avec les étudiants.

« Superstitions

Voix hors champ

Aujourd'hui, hommage aux paraskevidékatriaphobes, les angoissés du vendredi 13. Selon une étude, 41 % des Français se déclarent superstitieux. Pour en savoir plus sur ces croyances populaires et leurs origines, nous sommes allés interroger Éloïse Mozzani.

Dans la plupart des hôtels et des avions, le chiffre 13 est banni.

Historienne

Ça c'est vrai. Dans la quasi-totalité des compagnies aériennes, il n'y a pas de rangée 13 et il n'y a pas de fauteuil 13. C'est une référence religieuse qui rappelle le repas de la Cène, Jésus et les douze apôtres, treize à table, qui précède la trahison de Judas et la mort du Christ.

Voix hors champ

On peut cultiver des trèfles à quatre feuilles.

Historienne

Alors non : le trèfle à quatre feuilles, c'est une mutation génétique, c'est un cas sur dix mille. On ne peut pas le cultiver. Chez certains fleuristes, on trouve maintenant des soi-disant trèfles à quatre feuilles porte-bonheur, qui sont en fait de l'oxalis, qui n'a rien d'un trèfle à quatre feuilles. Quand on trouve un trèfle à quatre feuilles, c'est signe de

mariage dans l'année ; cinq feuilles, c'est très bon pour le jeu ; six feuilles, alors là c'est bon pour tout.

Voix hors champ

Désormais, si vous êtes superstitieux, vous savez que : le chiffre 13 est banni de la plupart des hôtels et des avions. On ne prononce pas le mot « lapin » sur un bateau. Poser son pain à l'envers porte malheur. On ne peut pas cultiver de trèfle à quatre feuilles. Maintenant, vous savez tout ou presque sur les superstitions ».

Comme observé au cours du semestre d'automne, les données écrites recueillies durant le semestre de printemps révèlent des différences notables entre les productions des groupes témoin et expérimental. Les corpus individuels produits par deux étudiants sélectionnés au hasard dans le groupe témoin se caractérisent par des mots isolés ou des groupes nominaux déconnectés, dépourvus de cohérence syntaxique. En revanche, les corpus issus du groupe expérimental, élaborés dans un cadre coopératif, présentent des énoncés complexes et bien structurés, témoignant d'une maîtrise avancée des normes syntaxiques du discours oral français.

Ces résultats confirment que l'A.C. favorise une appropriation plus approfondie des compétences orales en facilitant l'interaction et la co-construction des savoirs entre les apprenants. Par exemple, dans le corpus collectif du groupe expérimental, des phrases telles que « Désormais, si vous êtes superstitieux, vous savez que : le chiffre 13 est banni de la plupart des hôtels et des avions » démontrent une capacité à structurer les informations entendues et à les retranscrire sous forme d'un discours fluide et cohérent. À l'inverse, les corpus individuels du groupe témoin se limitent à des mots tels que « avion », « treize », « l'hôtel », « superstition », reflétant une compréhension fragmentaire et une utilisation limitée du lexique. Ainsi, les corpus produits par le groupe témoin, où l'interaction entre étudiants n'est pas constante, reflètent une production limitée à la performance individuelle de chaque apprenant, proportionnelle à leur niveau scolaire. En revanche, dans le groupe expérimental, les étudiants ont démontré une capacité à construire des phrases adaptées aux compétences du discours oral en français. En s'appuyant sur les mots entendus dans la vidéo visionnée, les membres du groupe coopératif ont collaboré pour interpréter et discuter de la position des mots dans les phrases, échangeant ainsi informations et idées. Ce processus interactif a permis une construction

collective, favorisant des productions plus riches et conformes aux normes du discours oral en français.

Ces observations s'alignent avec les travaux de Duxbury et Tsai (2010), qui ont montré que l'A.C. réduit l'anxiété linguistique tout en augmentant la motivation des apprenants grâce à une interaction active entre pairs. De plus, Batdı (2013) a démontré que cette méthode renforce l'autonomie et la confiance en soi des apprenants, tout en améliorant leurs compétences linguistiques globales. Toutefois, contrairement à ces recherches qui se concentrent principalement sur les compétences écrites ou la réduction de l'anxiété, la présente recherche apporte une contribution novatrice en examinant spécifiquement l'impact de l'A.C. sur les compétences orales.

Les différences observées entre les groupes témoignent de l'importance de l'interaction dans le processus d'apprentissage. Dans le groupe expérimental, les apprenants ont participé activement à des discussions sur les choix lexicaux et syntaxiques, ce qui a permis une production collective d'énoncés syntaxiquement cohérents et sémantiquement riches. Par exemple, un membre du groupe a proposé d'ajouter une clause explicative à une phrase, et les autres membres ont collaboré pour structurer cette proposition en respectant les règles syntaxiques. En revanche, l'absence d'interaction entre pairs dans le groupe témoin a conduit à des productions individuelles limitées à des éléments lexicaux mémorisés.

Ces résultats rejoignent également les conclusions de Siciliano (2001), qui a démontré que l'interaction entre pairs dans un cadre coopératif favorise la rétention à long terme des apprentissages. La répétition des concepts linguistiques dans un environnement interactif semble jouer un rôle clé dans la consolidation des compétences, comme en témoigne la supériorité des productions syntaxiques du groupe expérimental.

En conclusion, les résultats obtenus au semestre de printemps renforcent l'idée que l'A.C. est une méthode pédagogique efficace pour développer les compétences orales en FLE. En favorisant une interaction continue et une co-construction des savoirs, cette approche dépasse les limites des méthodes traditionnelles, offrant ainsi un cadre d'apprentissage inclusif et stimulant, capable de répondre aux besoins variés des apprenants et d'améliorer durablement leurs performances linguistiques.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif d'examiner l'impact de la méthode d'apprentissage coopératif (A.C.) sur le développement des compétences orales des futurs enseignants non natifs de FLE. La méthode coopérative, qui repose sur la collaboration entre des membres hétérogènes travaillant ensemble pour atteindre un objectif commun, est définie comme « une méthode permettant aux apprenants de travailler en petits groupes afin de maximiser leur propre apprentissage et celui des autres » (Smith, 2005, cité par Barkley, Cross et Major, 1996). Dans ce cadre, une technique d'apprentissage intitulée « Écouter seul, comprendre ensemble » a été élaborée et mise en œuvre. Cette technique, intégrant les principes de la méthode coopérative, visait à renforcer les compétences d'écoute et de compréhension des étudiants afin de favoriser l'acquisition des compétences de discours oral en français. Les résultats de cette recherche peuvent être analysés sous deux grandes rubriques, qui seront détaillées ci-après :

1. Les résultats des tests de rétention des étudiants des groupes témoins et expérimentaux pour les semestres d'automne et de printemps révèlent des différences significatives. Dans le groupe expérimental, le chercheur a mis en œuvre la méthode d'apprentissage coopératif, favorisant une interaction active entre les étudiants. En revanche, dans le groupe témoin, l'enseignement s'est appuyé sur une méthode traditionnelle, mettant davantage l'accent sur la communication entre l'enseignant et les élèves, sans coopération entre pairs. Trois semaines après la fin complète des cours, un test de rétention a été administré pour évaluer l'acquisition des informations apprises. Pour ce faire, une des vidéos visionnées pendant les cours a été sélectionnée aléatoirement, et des questions à trous ont été préparées en lien avec cette vidéo. Les apprenants ont complété le test en regardant la vidéo sélectionnée et en écrivant les informations manquantes dans les lacunes du test. Les résultats du test ont été analysés à l'aide du test statistique Mann-Whitney U, révélant une différence significative à un niveau de confiance de 95 % entre les scores des deux groupes [(U = 0,00, p = 0,00), (U = 4, p = 0,014)]. Ces résultats montrent que les apprenants du groupe expérimental, ayant suivi la méthode d'apprentissage coopératif, ont non seulement mieux retenu les informations apprises, mais ont

également obtenu de meilleures performances en expression orale en français par rapport au groupe témoin.

2. Comparaison de l'activité de compréhension orale des étudiants des groupes témoins et expérimentaux durant les semestres d'automne et de printemps : Dans les deux périodes, les productions écrites issues des activités de compréhension orale ont été comparées entre deux étudiants choisis aléatoirement dans le groupe témoin et l'ensemble des membres d'un groupe coopératif du groupe expérimental. Les résultats révèlent que les corpus produits individuellement dans le groupe témoin se limitaient principalement à des mots isolés. En revanche, les corpus réalisés dans le groupe expérimental, où la technique d'apprentissage coopératif était appliquée, contenaient des énoncés reflétant la syntaxe de la langue parlée. Ces observations mettent en évidence l'importance d'une communication et d'une interaction efficaces entre les membres des groupes coopératifs dans l'acquisition du discours oral en français. Le chercheur a constaté que, grâce à l'entraide au sein du groupe expérimental, les apprenants étaient capables de former des énoncés plus longs et plus significatifs, démontrant une meilleure appropriation des structures linguistiques.

Les résultats de la recherche sont en accord avec une large littérature soutenant l'efficacité de l'A.C. Johnson et al., (2000) ont souligné que l'A.C. améliore de manière significative la réussite académique des étudiants par rapport à l'apprentissage individuel, tout en favorisant un traitement plus approfondi des informations. Dans cette recherche, le fait que le groupe expérimental ayant adopté l'A.C. obtienne de meilleurs résultats que le groupe témoin ayant suivi une méthode traditionnelle confirme ces conclusions. En outre, il a été démontré que l'A.C. ne se limite pas à améliorer les performances académiques : il favorise également l'interaction entre les élèves, renforce leur motivation et assure une meilleure rétention des connaissances. À cet égard, Duxbury et Tsai (2010) ont mis en avant que cette méthode réduit l'anxiété liée à l'apprentissage des langues étrangères, développe des attitudes positives envers cet apprentissage et offre un environnement propice à l'amélioration des compétences linguistiques.

De plus, l'impact de l'A.C. sur la motivation et la satisfaction en classe a été largement étudié. Yeo (2022) a démontré que cette approche avait un

effet significatif sur la motivation, la satisfaction des élèves et leur réussite académique dans les cours de lecture en anglais, encourageant une participation active des apprenants au processus d'apprentissage. De manière similaire, Mendo-Lázaro et ses collaborateurs (2022) ont observé que les méthodes coopératives renforçaient la motivation et l'engagement des étudiants universitaires dans leurs cours. Namaziandost et ses collègues (2019) ont également noté que cette méthode augmentait particulièrement la motivation intrinsèque des apprenants dans le cadre de l'apprentissage d'une deuxième langue, tout en stimulant leur implication active dans le processus éducatif. À travers une intensification des interactions sociales entre les étudiants, l'A.C. crée un environnement d'apprentissage plus efficace, et cet effet a été constaté à tous les niveaux d'enseignement, de l'école primaire à l'université (Hortigüela Alcalá *et al.*, 2019 ; Loes, 2022).

En outre, l'A.C. favorise la rétention des connaissances sur le long terme et stimule un apprentissage plus concret et participatif. Siciliano (2001) a souligné l'effet positif de cette approche sur la mémoire à long terme, expliquant que la répétition et la consolidation des connaissances dans un environnement où les élèves interagissent les uns avec les autres permettent de retenir les informations plus durablement. Les résultats de cette recherche corroborent cette théorie, puisque les étudiants du groupe expérimental ayant adopté l'A.C. ont obtenu de meilleurs scores que ceux du groupe témoin lors des tests réalisés trois semaines après l'intervention. De même, García-Almeida et Cabrera-Nuez (2020) ont mis en évidence les bénéfices significatifs des techniques coopératives pour la rétention des connaissances dans le contexte de l'apprentissage des langues.

Par ailleurs, l'A.C. s'est révélé efficace pour développer les compétences orales des étudiants et favoriser leur participation active. Kanmaz (2007) a souligné l'importance des interactions entre pairs pour améliorer les compétences d'expression orale en langue étrangère, affirmant que l'A.C. offrait aux élèves l'opportunité de communiquer avec leurs camarades, de corriger leurs erreurs et de pratiquer leurs compétences linguistiques. De même, Annal et al. (2023) ont démontré que cette méthode soutenait la confiance des élèves dans le processus de production linguistique en leur permettant de s'exercer davantage à l'oral. Les méthodes de l'A.C. se sont

révélées plus efficaces que d'autres approches pédagogiques, en particulier dans le développement des compétences linguistiques. Il a été souligné que cette efficacité est particulièrement marquée dans l'amélioration des compétences orales (Kyndt *et al.*, 2013). En revanche, les méthodes d'enseignement traditionnelles, souvent centrées sur la relation enseignant-élève et limitant les interactions entre élèves, sont régulièrement jugées insuffisantes pour développer les compétences linguistiques, comme le souligne la littérature (Gömleksiz, Özkaya, 2012). Les performances plus faibles des étudiants du groupe témoin dans cette recherche reflètent également cette réalité.

En conclusion, les résultats de cette recherche s'alignent étroitement sur les recherches existantes démontrant l'efficacité de l'A.C. dans le développement des compétences orales en langue étrangère et la rétention des connaissances. Cette méthode va au-delà de l'amélioration des compétences linguistiques des apprenants en favorisant un processus d'apprentissage interactif, participatif et enrichissant. En stimulant la participation active des étudiants, elle accroît l'efficacité des activités éducatives et encourage une implication plus soutenue dans leur propre apprentissage. Par ailleurs, l'A.C. se distingue comme une approche polyvalente qui, tout en améliorant les performances académiques, contribue à créer un environnement éducatif, coopératif et durable. À la lumière de ces constats, il est fortement recommandé d'intégrer régulièrement cette méthode dans les cours de langue étrangère, notamment pour le perfectionnement et la consolidation à long terme des compétences orales en français.

Dans cette perspective, il est essentiel de souligner le rôle déterminant des enseignants dans le succès des apprentissages, en particulier dans le cadre de l'enseignement du français en tant que langue étrangère. Étant donné que les compétences des enseignants ont un impact direct sur la réussite des étudiants (Saraç, 2020), il est crucial de souligner l'importance et la nécessité de développer les compétences orales des enseignants de français. En effet, le français, avec sa structure complexe et ses règles orthographiques particulières et exigeantes, repose sur un système alphabétique qui nécessite une utilisation correcte et efficace tant à l'écrit qu'à l'oral (Ertek, 2019). Dans ce contexte, il est proposé de

collaborer avec l'Institut Français afin de faire aimer la langue aux futurs enseignants de français et de les intégrer dans le monde francophone (Yücelsin-Taş, 2013). En particulier, il est recommandé d'organiser des activités telles que des projections de films, des pièces de théâtre et des séminaires pour encourager l'intégration de la culture française dans leur vie quotidienne. Ces activités culturelles contribuent non seulement à renforcer les compétences linguistiques des futurs enseignants, mais aussi à leur permettre de mieux comprendre le contexte culturel de la langue. Ainsi, les futurs enseignants développeront à la fois leurs compétences linguistiques et leur intérêt pour la culture française.

Par ailleurs, la recherche de l'effet de cette technique sur la compréhension de la lecture et la production d'écritures fera l'objet de nos prochaines recherches. En effet, il est essentiel de comprendre comment l'A.C. peut également améliorer ces autres aspects clés de la maîtrise de la langue. Nos futures recherches s'attacheront à explorer ces dimensions afin de fournir une compréhension plus complète et approfondie de l'impact global de cette méthode d'enseignement.

Néanmoins, cette recherche présente certaines limites qu'il est important de mettre en évidence. En premier lieu, la taille réduite des échantillons restreint la portée ainsi que la généralisation des résultats obtenus. Par la suite, le contexte culturel particulier à la Turquie, marqué par une exposition restreinte à la langue cible dans la vie quotidienne, peut avoir un impact significatif sur les performances des apprenants ainsi que sur leur progression linguistique. Ces éléments soulignent l'importance de réaliser des études comparatives au sein de contextes éducatifs et culturels variés, dans le but d'évaluer la transférabilité des résultats et d'approfondir la compréhension des effets de cette méthode. De plus, bien que cette recherche se concentre sur le développement des compétences orales, il serait judicieux d'explorer l'impact de l'A.C. sur d'autres dimensions fondamentales de l'apprentissage des langues, telles que la compréhension écrite et la production écrite, dans le but de fournir une perspective plus exhaustive de ses apports pédagogiques.

À la lumière des résultats obtenus dans cette recherche, plusieurs pistes de recherche peuvent être envisagées afin d'approfondir l'exploration de l'A.C. dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Bien que

cette recherche se soit concentrée sur le développement des compétences orales, elle pave la voie à des investigations portant sur d'autres dimensions, telles que la compréhension et la production écrites, dans le but de mieux saisir les bénéfices globaux de cette approche. En outre, des recherches comparatives réalisées dans des contextes culturels diversifiés pourraient permettre d'évaluer l'impact du contexte ainsi que de l'exposition à la langue cible sur les résultats obtenus, tout en analysant la transférabilité de cette approche.

Il serait également pertinent d'envisager des recherches longitudinales afin d'analyser la pérennité des effets de l'A.C. sur les compétences linguistiques des apprenants. De plus, l'incorporation d'outils numériques, tels que les plateformes coopératives et les applications d'intelligence artificielle, mérite d'être examinée dans le but d'optimiser l'efficacité de cette approche et d'accroître la motivation des apprenants. Enfin, des recherches consacrées à la formation des enseignants en matière d'apprentissage coopératif pourraient offrir une compréhension approfondie des défis associés à son implantation, tout en permettant d'identifier des stratégies visant à faciliter son intégration. L'impact socio-affectif de cette méthode, en particulier en ce qui concerne l'anxiété, la confiance en soi et la dynamique de groupe, représente également une voie de recherche significative. Ces perspectives ont pour objectif d'enrichir les pratiques pédagogiques et de favoriser une compréhension approfondie des mécanismes qui sous-tendent l'efficacité de l'A.C. dans divers contextes éducatifs.

Bibliographie

Agrawal, R. 2010. *Cooperative learning*. Gyan Publishing House.

Annal, K., et al. 2023. "Learning English as a second language through cooperative learning". *International Journal For Multidisciplinary Research*. [En ligne] : <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i05.6592> [consulté le 20 juillet 2024].

Baran, F. 2010. Arapça öğretiminde kubaşık öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Barkley, E.F. et al. 2005. *Collaborative learning techniques*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Basbagi, R., Yılmaz, N. 2015. "Autonomous foreign language learning". *Journal of Languages and Culture*, 6, p. 71-79. [En ligne]: <https://doi.org/10.5897/jlc2015.0338> [consulté le 20 juillet 2024].
- Batdı, V. 2013. "İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), p. 158-165.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne] : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [consulté le 20 juillet 2024].
- Çınar Yağcı, Ş. 2018. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin Fransızca öğretmen adaylarının sözlü söylem becerilerini edinmelerine etkisi. Mémoire de master, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Cole, M. 2018. "Effectiveness of peer-mediated learning for English language learners: A meta- analysis". *Research Ideas and Outcomes*. [En ligne]: <https://doi.org/10.3897/RIO.4.E29375> [consulté le 20 juillet 2024].
- Damayanti, E., et al. 2023. "The effect of cooperative learning on learning motivation: A meta- analysis". *Bulletin Psikologi*. [En ligne] : <https://doi.org/10.22146/buletinpsikologi.59583> [consulté le 20 juillet 2024].
- Durlak, J. et al. 2011. "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions". *Child development*, 82, 1, p. 405-32. [En ligne]: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x> [consulté le 20 juillet 2024].
- Duxbury, J. G., Tsai, L. 2010. "The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: A comparative study of Taiwanese and American universities". *International Journal of Instruction*, 3 (1), p. 3-18.
- Elabdali, R. 2021. "Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing". *Journal of Second Language Writing*, 100788. [En ligne] : <https://doi.org/10.1016/J.JSLW.2020.100788> [consulté le 20 juillet 2024].
- Ertek, B. 2019. « Le système orthographique de la langue française : les difficultés de l'unité sonore et sémantique ». *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, n°41, p. 365-379.
- García-Almeida, D. J., Cabrera-Nuez, M. T. 2020. "The influence of knowledge recipients' proactivity on knowledge construction in cooperative learning experiences". *Active Learning in Higher Education*, 21(1), p. 79-92.
- Gömlüksiz, M. 1997. *Kubaşık öğrenme*. Adana: Baki Kitabevi.
- Gömlüksiz, M. N., Özkaya, Ö. M. 2012. "Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri", *Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/2, p. 495-513.
- Herreid, C. 1998. "Education why isn't cooperative learning used to teach science?". *BioScience*, 48, p. 553-559. [En ligne] : <https://doi.org/10.2307/1313317> [consulté le 20 juillet 2024].

- Hortigüela Alcalá, *et al.* 2019. “Cooperative learning and students’ motivation, social interactions, and attitudes : Perspectives from two different educational stages”. *Sustainability*, 11(24), 7005. [En ligne] : <https://doi.org/10.3390/su11247005> [consulté le 20 juillet 2024].
- Johnson, D. W. *et al.* 2000. “Cooperative learning methods A meta-analysis”, *The Cooperative Learning Center at the University of Minnesota*.
- Johnson, D. W., *et al.* 1998. “Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works? Change”. *The Magazine of Higher Learning*, 30(4), p. 26-35.
- Kanmaz, A. 2007. Acquisition des compétences d’interaction verbale en FLE : exemple d’analyse d’une classe de FLE en Turquie. [En ligne] : <http://bearfrac.free.fr/actes3ducolloquedenantesNov2007.pdf> [consulté le 20 juillet 2024].
- Mauger, G. 1955. *Cours de langue et de civilisation française*. Paris : Hachette.
- Karasar, N. 2004. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (13. Baskı). Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, E., Alpar, M. 2019. « Opinions et suggestions des futurs enseignants de Français langue étrangère (FLE) sur l’enseignement de la compétence orale en français : L’exemple de l’Université Uludağ de Bursa ». *Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 29(2), p. 219-242.
- Kyndt, E. *et al.* 2013. “A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings?”. *Educational Research Review*, 10, p. 133-149. [En ligne]: <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2013.02.002> [consulté le 20 juillet 2024].
- Limones-Borbor, J. 2023. “Cooperative learning to enhance oral proficiency meta-analysis of research”. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*. [En ligne]: <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v3i1.610> [consulté le 20 juillet 2024].
- Loes, C. 2022. “The Effect of collaborative learning on academic motivation”. *Teaching and Learning Inquiry*. [En ligne] : <https://doi.org/10.20343/teachlearning.10.4> [consulté le 20 juillet 2024].
- Maidin, R. 2020. “Vygotsky sociocultural approach in early childhood education”. *International Journal of Modern Education*. <https://doi.org/10.35631/ijmoe.27004> [consulté le 20 juillet 2024].
- Mendo-Lázaro S. *et al.* 2022. “The Impact of cooperative learning on university students’ academic goals”. *Front. Psychol.* 12:787210. doi: 10.3389/fpsyg.2021.787210.
- Nacar Logie, N. 2013. “Fransızca öğretmen adaylarında sözlü söylem becerilerinin iyileştirilmesi”. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, cilt.9, n° 10, p.451-458.
- Nacar Logie, N., Özperçin, A. 2017. « Méthode en vue d’améliorer la compétence de l’oral des futurs enseignants de français langue étrangère ». *Synergie Turquie*, n°10, p. 85-106. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Turquie10/nacar_logie_ozpercin.pdf [consulté le 20 juillet 2024].
- Nacar Logie, N. 2015. “Use of theater for a sustainable improvement of written & oral skills: A sample activity realized with Molière’s plays”, *Procedia*, cilt.1, p. 22-26.

- Namaziandost, E. *et al.* 2019. "The Impact of cooperative learning on developing speaking ability and motivation toward learning English". *Linguistic Anthropology eJournal*. [En ligne] : <https://doi.org/10.17323/jle.2019.9809> [consulté le 20 juillet 2024].
- Oubejja, M. 2013. *Développement du langage selon Noam Chomsky*. <https://lewebpedagogique.com/cognition/2013/04/30/developpement-du-langage-selon-noam-chomsk> [consulté le 20 juillet 2024].
- Özçelik, N. 2008. « Problèmes de prononciation des étudiants Turcs en français ». *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), 34, p. 204-217.
- Pala, A. 1995. İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki etkililiği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Puzio, K., Colby, G. 2013. "Cooperative learning and literacy: A meta-analytic review". *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6, p. 339-360. [En ligne] : <https://doi.org/10.1080/19345747.2013.775683> [consulté le 20 juillet 2024].
- Saraç, F. 2020. "Field specific competencies for French language teachers in Turkey: A model proposal". *Educational Research and Reviews*, 15(6), p. 336-345.
- Sciliano, J. I. 2001. "How to incorporate cooperative learning principles in the classroom: It's more than just putting students in teams". *Journal of Management Education*, 25(1), p. 8-20, 2001 Sage Publications, Inc.
- Shadiev, R., Wang, X. 2022. "A review of research on technology-supported language learning and 21st century skills". *Frontiers in Psychology*, 13. [En ligne] : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897689> [consulté le 20 juillet 2024].
- Thibert, R. 2008. « L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique ». [En ligne] : <http://eduveille.hypotheses.org/364> [consulté le 20 juillet 2024].
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA and London UK: Harvard University Press.
- Xiao-Yan, W. 2011. "Cultivation of the autonomous learning ability in college English reading teaching". *Journal of Heilongjiang College of Education*.
- Yeo, S. 2022. "A study of college English reading class teaching method: Focusing on cooperative learning". *Korean Association for learner-centered curriculum and instruction*. [En ligne]: <https://doi.org/10.22251/jlcci.2022.22.16.1023> [consulté le 20 juillet 2024].
- Yılmaz Güngör, Z. 2016. « L'apprentissage coopératif pour favoriser l'interaction en classe de français langue étrangère ». *Humanitas*, 4(7), p. 467-484.
- Yücelsin-Taş, Y. T. 2013. « Formation des enseignants de langues étrangères en Turquie ». *La Revue Française d'Éducation Comparée : Raisons-Comparaisons-Educations*, L'Harmattan, n° 9, p. 205-217.



© *Synergies Turquie*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>





L'inventaire d'outils numériques utilisés pour l'enseignement de la prononciation du français langue étrangère

Meltem Ercanlar

Université Anadolu, Turquie

meltemercanlar@anadolu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-3175-9162>

Funda Kara

Université Anadolu, Turquie

funda_k@anadolu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-9791-3353>

Reçu le 25-09-2024 / Évalué le 11-10-2024 / Accepté le 20-11-2024

Résumé

La prononciation, qui est l'une des composantes indispensables de la langue orale, est cruciale pour comprendre et se faire comprendre par les interlocuteurs. On constate que, d'hier à aujourd'hui, l'importance accordée à l'enseignement de la prononciation a changé et les outils utilisés dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères ont varié. Par ailleurs, des études dans la littérature ont révélé qu'il existe de nombreuses difficultés dans l'enseignement de la prononciation du français langue étrangère. La présente étude théorique a pour objectif de montrer la place et l'importance de l'enseignement de la prononciation du français dans la société d'aujourd'hui et de présenter des ressources numériques utilisées pour l'enseignement/apprentissage de la prononciation. À cette fin, nous avons préparé une liste détaillée qui contient les outils efficaces et nous avons proposé quelques idées d'activités basées sur ces outils numériques en tant que facilitateur de l'apprentissage autonome et de la formation en classe.

Mots-clés : français langue étrangère, prononciation du français, phonétique, outils numériques

Yabancı dil olarak Fransızca sesletim öğretiminde kullanılan dijital araçlar üzerine bir envanter çalışması

Özet

Sözlü dilin olmazsa olmaz bileşenlerinden biri olan sesletim, iletişim sürecinde anlamayı ve anlaşılmayı önemli ölçüde etkilemektedir. Geçmişten günümüze yabancı dil öğretim yöntemi ve yaklaşımlarında sesletim öğretimine verilen önemin ve kullanılan araçların farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte, Fransızcanın sesletiminin öğretiminde pek

çok farklı zorluk yaşandığı alanyazında yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu teorik çalışmanın da amacı Fransızcanın sesletiminin yabancı dil öğretimindeki yeri ve önemini ele almak ve günümüz toplumunda sesletim öğretimi için kullanılabilecek dijital kaynakları tanıtmaktır. Bu amaç doğrultusunda, sesletim öğretiminde etkili olduğu düşünülen araçlar bir liste halinde sunulmuş, otonom öğrenmeyi ve sınıf içi uygulamaları desteklemek amacıyla kullanılabilecek bazı etkinlik fikirleri önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Fransızca yabancı dil, Fransızcanın sesletimi, ses bilgisi, dijital araçlar

Inventory of digital tools used for teaching pronunciation of French as a foreign language

Abstract

Pronunciation is one of the indispensable components of oral language and it is crucial to understanding and being understood by our interlocutors. From yesterday to today, the emphasis on teaching pronunciation has changed and the tools used in foreign language teaching methods have changed. By the way, literature studies have shown that there are many difficulties in teaching pronunciation in French as a foreign language. The aim of this theoretical study is to show the place and the importance of teaching French pronunciation in today's society and to present digital resources used for teaching/learning pronunciation. To this end, we have prepared a detailed list of effective tools and we have proposed some ideas for activities based on these digital tools to facilitate autonomous learning and classroom training.

Keywords: French as a foreign language, French pronunciation, phonetics, digital tools

Introduction⁵

Nous savons que la manière dont on prononce les mots est cruciale dans la communication orale. Effectivement des erreurs de prononciation peuvent sérieusement perturber la communication, ce qui est particulièrement vrai lorsqu'on apprend une langue seconde, car cela peut facilement conduire à des malentendus. Dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (désormais FLE) et langue seconde, on sait que l'oral occupe désormais une place importante et centrale dans les cours et dans les manuels. Toutefois les observations des enseignants et les

⁵ Cet article est une version étendue de la communication intitulée « *L'Inventaire d'Outils Numériques Utilisés pour l'Enseignement de la Prononciation du Français Langue Étrangère* » présentée au 4^e Congrès européen de la FIPF le 6 septembre 2024. Les deux auteurs ont élaboré toutes les parties de l'article dans une même proportion, sauf l'introduction et la conclusion qui reviennent davantage à Meltem Ercanlar et la partie *outils numériques d'aide à l'enseignement/apprentissage de la phonétique* qui revient davantage à Funda Kara.

recherches académiques (Büyüksaraç, 2022 ; Durán, McCool, 2003 ; Plane, Garcia-Debanc, 2007) montrent que l'oral est encore vu comme une compétence problématique et redoutée. De même la phonétique est l'un des volets essentiels et douteux de cette compétence. L'écart entre la langue parlée dans la vie quotidienne et la langue écrite utilisée dans les manuels et donc dans les classes peut être l'une des raisons de cette difficulté (Dubois, 2020 ; Duran, McCool, 2003). Bien qu'il existe de nombreuses activités sur l'oral dans les manuels, l'enseignement formel en classe est basé sur l'écrit par nature. Comme les caractéristiques de la langue orale et écrite ne sont pas les mêmes, il est plus difficile pour les personnes qui apprennent la langue cible dans un cadre éducatif de la parler et de la prononcer de manière naturelle.

Lorsqu'on examine l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues étrangères, on voit qu'un véritable enseignement de la prononciation commence par l'arrivée de la méthodologie Structuro-Globale Audio Visuelle (SGAV). Comme l'objectif de cette méthodologie était de faire parler les apprenants dans des situations de la vie quotidienne, la priorité a été donnée à la langue orale et par conséquent, à la prononciation. Cette méthodologie a intégré entre autres des notions du Cercle de Prague et de Troubetzkoy (1970) telles que « le crible phonologique » et « la surdité phonologique » à l'enseignement de la prononciation sous le nom de « méthode verbo-tonale » (Besse, 2004 ; Germain, 1993 ; Wachs, 2013). D'après les principes de cette méthode, la maîtrise de la phonétique d'une nouvelle langue est difficile à cause du fonctionnement neurophysiologique du cerveau. Selon le principe de « surdité phonologique » (Guberina, 1971), nous sommes sourds aux phonèmes d'une langue étrangère. Nous sommes donc incapables d'« entendre (en fait de percevoir) le son nouveau (et sa correspondance phonémique) » (Sauvage, 2020 : 8-9). C'est pourquoi, comme le dit Sauvage (2020 : 8), « on n'enseigne pas la phonétique comme on enseigne la grammaire, le vocabulaire ou les pratiques communicatives culturelles d'une langue ». Pour une bonne maîtrise de la prononciation, il est indispensable de profiter de diverses méthodes, techniques et outils qui servent à améliorer la perception et la production.

De nos jours, dans le domaine de la didactique des langues, un enseignement basé sur les compétences orales et écrites est nécessaire. Avec l'avènement de l'approche communicative, on constate que l'importance est à nouveau accordée à la communication et donc à la langue orale mais la phonétique et la prononciation sont restées au second plan étant donné que ces dernières étaient acceptées comme des « *aspects formels* » de la langue tels que la grammaire et le vocabulaire (Germain, 1993 : 212). Comme l'indique Dubois (2020 : 124), depuis un bon moment, « la phonétique est reléguée en périphérie de la didactique du FLE, un peu comme un ornement ». Par ailleurs, dans le domaine de l'enseignement de la prononciation, l'écart entre la recherche et la pratique semble plus évident que dans d'autres domaines, comme la grammaire et le vocabulaire (Pennington, Rogerson-Revell, 2019).

En Turquie, comme dans de nombreux autres pays, la didactique de la phonétique en FLE est acceptée comme une discipline un peu problématique en raison à la fois des caractéristiques structurelles de la langue française et des pratiques insuffisantes et inadéquates en classe. Les apprenants turcophones commettent plusieurs erreurs phonétiques en parlant le français (Ercanlar, 2024 ; Onursal Ayırır, 2012 ; Özçelik, 2008 ; Tekcan, 2019). Le turc et le français, n'appartenant pas au même groupe de langues (turque vs romane), s'appuient sur des systèmes phonologique et phonétique visiblement éloignés. En outre, la formation initiale et continue des enseignants n'offre généralement pas d'informations et d'habiletés nécessaires en phonétique-phonologie (Dufeu, 2008 ; Varlık, 2022). Bien qu'il existe des exercices de phonétique dans les manuels contemporains, la place accordée à la prononciation dans la réalité est une question controversée.

On peut de plus dire que dans les formations de formateurs et dans les manuels de FLE, on accorde moins d'importance à la phonétique qu'aux autres sujets (Dufeu, 2008). Dubois (2020) explique les raisons de ce manque de travail sur la prononciation en classe de FLE comme :

[...] formation insuffisante à la didactique de l'oral et à la phonétique corrective, outils proposés peu efficaces, peu de réelle prise de conscience de l'importance d'une « bonne » prononciation, mais aussi – et peut-être surtout – des croyances sur la langue profondément ancrées et le poids des traditions (p. 121).

D'après Dufeu (2008), l'image négative de la prononciation, le renoncement des enseignants face à une telle « mission impossible », le manque de formation des enseignants sur les sujets phonétiques et les lacunes des manuels sont des raisons de la sous-estimation de la prononciation dans l'apprentissage. Or, la maîtrise de la prononciation facilite le processus de compréhension des apprenants, l'acquisition de la grammaire et de la morphologie, permet d'éviter des fautes d'orthographe et elle conduit à une meilleure compétence à l'écrit. En conséquence, une bonne prononciation renforce la confiance des apprenants en eux-mêmes (Dufeu, 2008 : 10).

Cependant, au cours des dernières années, la prononciation et la phonétique ont connu un regain d'intérêt de la part des chercheurs et didacticiens dans le domaine des sciences du langage. Dans les manuels contemporains de FLE, une attention aux éléments prosodiques et aux exercices de discrimination, de répétition et d'opposition des phonèmes est observable (Dufeu, 2008 ; Geron, Billerey, 2020). Néanmoins, Geron et Billerey (2020) ont mis certains manques en évidence dans les manuels qui peuvent créer des difficultés pour les enseignants tels que :

- le manque de règles explicites ou métalangage non défini ;
- le manque de conseils efficaces de correction phonétique ;
- le manque de rigueur dans les formulations ou dans les termes utilisés.

Bien qu'on accorde relativement peu d'importance aux exercices de phonétique dans les manuels de français ces dernières années, il existe tout de même des lacunes telles que l'absence d'analyse d'erreurs et de correction, la présentation fragmentée et dispersée des exercices de phonétique, l'intégration incomplète de la phonétique dans tout le processus d'apprentissage et l'accent mis sur des exercices formels plutôt que sur des exercices d'écoute et de perception (Dufeu, 2008).

À l'heure actuelle, les nouveaux médias et les nouvelles techniques de communication font déjà partie des programmes d'études et des pratiques de classes pour l'enseignement du FLE. Les pratiques communicatives et éducatives sont sans doute affectées par les développements technologiques et sociopolitiques qui facilitent l'accès à l'information.

Plusieurs recherches (Asratie, Wale, Aylet, 2023 ; O'Brien *et al.*, 2018) montrent l'efficacité et les bienfaits des supports numériques (applications ou plateformes) dans l'apprentissage des langues. Ce sont des supports qui génèrent de la motivation chez les apprenants et qui « propose [nt] une rupture du rythme d'apprentissage et de l'assimilation de la langue par un dispositif différent » (Quinaux, 2017 : 7). Au cours de ces 20-30 dernières années, le domaine de la phonétique a également bénéficié de ces nouvelles technologies telles que la technologie texte-parole (texte-to-speech- TTS), la reconnaissance automatique de la parole (automatic speech recognition- ASR), l'enseignement de la prononciation assisté par ordinateur EPAO (Computer Assisted Pronunciation Teaching, CAPT) et l'apprentissage mobile. L'utilisation de ces nouveautés dans les cours de phonétique est importante pour la motivation mais aussi pour l'autonomie de l'apprenant sachant que, la plupart du temps, les apprenants de langue ont peur de prendre la parole par crainte de mal prononcer. La plupart du temps, les activités de prononciation et de phonétique sont dirigées par l'enseignant afin de montrer la prononciation correcte, de contrôler, d'évaluer et de donner un retour sur la production. L'apprenant n'est donc pas incité à parler librement et à évaluer sa propre production. Cependant, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est relativement important d'être autonome. L'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) peut par exemple être un moyen pour faciliter l'apprentissage autonome des langues par les apprenants (Schmitt et Celce-Murcia, 2020). En ce qui concerne l'enseignement de la prononciation, Celce-Murcia, Brinton et Goodwin (2010 : 9-10) mentionnent dans leur ouvrage que l'enregistrement de la production de l'apprenant est une des principales techniques dans le cadre de l'approche communicative. Ils soulignent également l'importance de l'auto-évaluation pour la production. Avec l'évolution de la technologie de nouveaux concepts ont été développés comme la formation à la prononciation assistée par ordinateur et la formation à la prononciation assistée par mobile qui intègrent des technologies comme la reconnaissance automatique de la parole (Rogerson-Revell, 2021 ; Walesiak, 2021) et la synthèse vocale. En tant qu'enseignant, il est essentiel de connaître et savoir utiliser les nouvelles technologies afin de motiver les

apprenants, de développer des stratégies d'apprentissage et apprendre à tirer profit du retour d'information fourni (van Lieshout, Cardoso, 2022).

En conséquence, l'objectif de cette présente recherche théorique est de montrer la place et l'importance de l'enseignement/apprentissage de la prononciation du français langue étrangère (FLE) dans le domaine de la didactique des langues en se focalisant sur les outils numériques. Pour faire cela, nous visons à offrir une vue d'ensemble des outils numériques pédagogiques dédiés à l'enseignement/apprentissage de la phonétique du FLE. Nous présenterons également quelques-uns d'entre eux d'une manière détaillée au sein de l'enseignement de la phonétique du français dans le but de combler des lacunes dans les manuels.

1. L'enseignement/apprentissage de la phonétique à l'ère numérique

La technologie est utilisée depuis des décennies dans l'enseignement/apprentissage de la langue plus généralement et de la prononciation plus spécifiquement. Avec l'arrivée de nouvelles technologies et d'Internet, de nouveaux outils et ressources ont commencé à être utilisés pour enseigner et perfectionner la prononciation. Une ressource pédagogique numérique peut prendre la forme d'un site web, d'un blog, d'un MOOC ou d'une application. Il est possible d'énumérer des outils pédagogiques utilisés d'hier à aujourd'hui pour faire travailler l'oral et la prononciation comme suit : Le laboratoire de langues (les gramophones, les disques, les bandes magnétiques, les cassettes audios, le magnétophone), les ressources sonores intégrées aux manuels (les CD), les outils multimédias, les outils de traitement de la parole (les analyseurs de parole : TTS, ASR, etc.), des logiciels d'enregistrement audio (magnétophone de *Windows*, *StepVoice Recorder*, *Freecorder*), les nouveaux outils technologiques (blogs, podcasts, applications, réseaux sociaux et intelligence artificielle), etc.

Un bon nombre de recherche montrent les divers effets bénéfiques d'utilisation des technologies d'apprentissage mobile, des médias sociaux et des outils numériques sur l'enseignement/apprentissage des compétences orales et de la prononciation (Akkara *et al.*, 2020 ; Kartal, Korucu-Kis, 2020 ; Surcouf, Ausoni, 2018 ; Tejedor-García, 2020 ; Van Lieshout, Cardoso, 2022).

Tomé (2016) montre le rôle que de nouvelles technologies telles que les blogs, les podcasts, les réseaux sociaux et les projets de télécollaboration ont joué dans le développement des compétences orales et phonétiques des apprenants. Selon les résultats de son travail, les apprenants ont trouvé les outils numériques efficaces et intéressants pour la pratique de la prononciation. Tomé (2016 : 400) souligne également l'importance de « la correction de la prononciation à l'aide des nouvelles technologies et des médias sociaux, et leur intégration dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ». Kartal et Korucu-Kis (2020) ont mis en évidence avec leur recherche que l'utilisation conjointe de *X* et de *Youglish* pour enseigner la prononciation de l'anglais a joué un rôle important dans l'apprentissage et la rétention des mots fréquemment mal prononcés. Van Lieshout et Cardoso (2022), quant à eux, ont montré les moyens d'utilisation de Google Translate pour améliorer la prononciation. Ce fameux moteur de recherche peut être utilisé comme un outil pédagogique efficace pour apprentissage autonome des langues au moyen de ses capacités TTS (*Text-to-Speech*) et ASR (*Automatic Speech Recognition*). Une autre recherche effectuée par Akkara *et al.* (2020) montre l'utilité des téléphones portables qui permettent d'accéder à tout moment et en tout lieu au matériel d'apprentissage authentique et qui facilite la tâche des apprenants. L'omniprésence des téléphones mobiles et la facilité d'accès au matériel d'apprentissage à portée de main rendent les technologies mobiles plus attrayantes et motivantes pour les apprenants d'une langue seconde. Dans sa thèse de doctorat, Tejedor-García (2020) a examiné l'efficacité des outils d'enseignement de la prononciation assisté par ordinateur (EPAO) sur la maîtrise de la prononciation en anglais chez les apprenants hispanophones. Selon les résultats de sa recherche, les participants qui ont travaillé avec les outils EPAO ont obtenu de valeurs d'amélioration de la prononciation que leurs pairs du groupe d'enseignement traditionnel en classe.

En outre, il existe de nombreuses autres recherches qui montrent les effets bénéfiques des supports audiovisuels et des multimédias sur la prononciation d'une langue étrangère, comme celle de Scheffler et Baranowska (2023) qui examine l'effet du visionnage d'une vidéo (série télévisée) sur la reconnaissance par les apprenants de la prononciation

correcte des mots et sur leur capacité à produire des mots de manière intelligible. Ils ont vérifié que regarder la vidéo a considérablement amélioré la perception des mots prononcés. Une autre étude menée par Madlova (2016) a montré l'efficacité des journaux télévisés en tant que support multimédia sur la compréhension orale du français. En utilisant ce type de support, les apprenants peuvent perfectionner leur compréhension orale et travailler en dehors de la classe, à leur rythme. Une autre ressource audiovisuelle pouvant être utilisée à des fins didactiques dans les cours de phonétique est la chanson (et son clip vidéo). Les recherches dans ce domaine (Atmaca, 2013 ; Farmand, Pourgharib, 2013 ; Gomez Ceballos, 2023 ; Köse, 2012 ; Saldiraner, Cinkara, 2021 ; Yilmaz Güngör, 2014) montrent les bénéfices d'emploi des chansons sur les compétences orale et écrite et en même temps sur la bonne prononciation.

On peut ici énumérer quelques avantages principaux de l'intégration des outils numériques et technologiques à l'enseignement/apprentissage de la phonétique comme suit :

- Les ressources numériques rendent l'apprentissage plus dynamique et ludique ;
- Ils augmentent la motivation chez les apprenants ;
- Ils donnent des retours rapides et efficaces. Pour la correction phonétique, les outils numériques sont profitables ;
- Ils ont la capacité d'améliorer la perception et la prononciation des sons ;
- Ils donnent une grande autonomie aux apprenants et ils assurent la facilité d'accès à l'information ;
- Grâce aux documents et aux ressources authentiques, ils offrent la possibilité de développer une maîtrise de la prosodie de la langue cible.

2. Les outils numériques d'aide à l'enseignement/apprentissage de la phonétique du FLE

Tout d'abord nous avons essayé de dresser l'inventaire d'outils et de ressources numériques consacrées à la phonétique générale et à visée didactique du FLE. Ils sont présentés dans le tableau 1 qui suit :

Nom de la ressource	Type	Public	Objectif/Contenu	Lien
Au son du FLE	Blog	enseignants du FLE	Phonétique corrective, didactique et méthodologie, « Au fil du FLE »	https://www.verbotonale-phonetique.com
Phonétique	site web	apprenants et enseignants du FLE	présentations sonores (de l'alphabet français et de l'alphabet phonétique international) et des exercices de discrimination et des jeux pour aider à appréhender les nouveaux sons et rythmes du français	http://phonetique.free.fr/
France podcast	site web	tout public	audios et exercices de pratique sur le FLE et sur la phonétique	https://www.francepodcasts.com/phonetique/
Le point du FLE	site web	tout public	apprendre et enseigner le français avec les exercices	lepointdufle.net
FLENET	site web	apprenants et enseignants du FLE	échanger et proposer des informations, des documents et des idées sur les enjeux entre les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) et le monde du Français Langue Étrangère (FLE)	http://flenet.rediris.es
Université LAVAL : Laboratoire du phonétique	site web	apprenants et enseignants du FLE	identification des sons du français, exercices	https://www.phonetique.ulaval.ca
FLORAL	site web	apprenants du FLE	l'enseignement- apprentissage du français oral quotidien sur corpus	https://florale.unil.ch
TV5 Monde (section phonétique)	site web	apprenants et enseignants du FLE	enseigner et apprendre le français	https://enseigner.tv5monde.com
Fonetix	site web	apprenants et enseignants du FLE	exercices d'écoute et de répétition, quiz basés sur la perception, boîte à outils permettant de sélectionner l'erreur de l'apprenant et d'accéder à des exercices de remédiation, qui reposent sur les principes de la phonétique corrective par la méthode verbo-tonale	https://www.fonetix.fr/ameliorer-sa-prononciation-du-francais-grace-au-parcours-de-decouverte-gratuit-de-fonetix/
Français avec Pierre	site web/blog	apprenants et enseignants du FLE	enseigner le français basée sur le plaisir, la motivation	https://www.francaisavec pierre.com/category/prononciation/
Podcast français facile (la section de prononciation)	podcast	apprenants et enseignants du FLE	série d'activités dans lesquelles les apprenants sont invités à s'entraîner dans la prononciation et discrimination de certaines paires minimales + courtes explications accompagnées d'un enregistrement.	podcastfrancaisfacile.com)
Inner French	podcast	tout public	diffuser des podcasts authentiques à des fins didactiques	https://innerfrench.com/podcast/

L'inventaire d'outils numériques utilisés pour l'enseignement de la prononciation

Nom de la ressource	Type	Public	Objectif/Contenu	Lien
Prononciation interaction et phonétique corrective	MOOC	professeurs, formateurs, étudiants, orthophonistes...	découvrir la phonétique du français en lien avec la communication et la culture, dans une perspective didactique, approche à la fois théorique et pratique de la correction phonétique en FLE	https://pipc-uoh.univ-tlse2.fr
StepVoice Recorder	application	tout public	Video recorder	https://stepvoice-recorder.en.softonic.com
Speechling	site web et application	tout public	plateforme d'apprentissage autonome des langues à but non lucratif axée sur la parole.	https://speechling.com/?referral=LBO OST
Natural Reader	générateur de voix IA	tout public	programme de synthèse vocale qui convertit n'importe quel texte écrit en mots parlés	https://www.naturalreaders.com/online/
Notta	outil de transcription	tout public	outil de transcription en ligne qui convertit les fichiers audios et vidéos en texte	https://www.notta.ai/fr
Vidnoz	plateforme / générateur de vidéos IA	tout public	plateforme pour générer un avatar parlant qui cite n'importe quel texte sous la forme d'une vidéo en utilisant l'IA	https://fr.vidnoz.com/
AutoRap	application mobile	tout public	transformer le discours en rap	Google Play, App Store
Duolingo Max	application mobile	tout public	apprentissage d'une langue étrangère (accès à un chatbot basé sur le modèle de langage GPT-4 d'OpenAI, capable de leur expliquer leurs erreurs dans les exercices), jeu de rôle	Android - Service en ligne - Windows - iOS iPhone / iPad
Rosetta Stone	application	tout public	apprentissage d'une langue étrangère, prononciation : l'application utilise la technologie de reconnaissance vocale et analyse la parole	Guide d'utilisation : https://resources.rosetta.com/C DN/de/pdfs/RSV3_UG_CD_French.pdf
Forvo	application (dictionnaire de prononciation en ligne)	apprenants et enseignants du FLE	améliorer les performances orales des apprenants en écoutant en ligne la bonne prononciation des mots et des phrases français	www.forvo.com
Forvo Kids	application (dictionnaire de prononciation en ligne)	enfants	améliorer les performances orales des apprenants en écoutant en ligne la bonne prononciation des mots et des phrases français	https://forvo.com/forvokids/
Youghlish	dictionnaire de prononciation basé sur Youtube	apprenants et enseignants du FLE	prononcer du vrai français en contexte à l'aide des clips du monde réel de <i>YouGlish</i>	https://youghlish.com/french
Youtube	site web/application	tout public	partager, regarder et écouter des vidéos	https://www.youtube.com
Promova	application	apprenants du FLE	apprendre les langues d'une manière ludique et personnalisée avec les audios et les textes	App Store, Google Play
Winpitch LTL	logiciel d'analyse de la parole	tout public	travailler, en présentiel ou à distance, la prosodie et d'autres traits phonétiques de la langue cible	https://www.winpitch.com/

Nom de la ressource	Type	Public	Objectif/Contenu	Lien
Praat	logiciel d'analyse de la parole	apprenants et enseignants du FLE	fournir un affichage aligné dans le temps des éléments acoustiques et visuels d'un événement vocal	
Google Translate (Text-to-Speech -TTS) (Automatic Speech Recognition- ASR)	site web	tout public	lire un texte écrit à haute voix (TTS), convertir la parole naturelle en texte (Automatic Speech Recognition (ASR)	https://translate.google.com
Anvil	logiciel d'annotation vidéo	tout public	fournir un affichage aligné dans le temps des éléments acoustiques et visuels d'un événement vocal	
Prononciation avec Christophe	Instagram, Youtube site Internet	apprenants du FLE	des ateliers de prononciation, des vidéos, des exercices de prononciation, coaching prononciation française	https://www.latelierdufle.com
Bien prononcer le français	Youtube TikTok	apprenants et enseignants du FLE	aider les apprenants et les enseignants de FLE à améliorer leur prononciation grâce à certains principes de la méthode verbo-tonale (MVT)	https://www.youtube.com/c/BienPrononcerLeFrançais/featured
Character.ai	Dialogueur d'IA	tout public	discuter avec des personnages IA historiques, fictifs et célèbres ou de développer et de discuter avec leurs propres personnages	https://character.ai

Tableau 1. Les outils numériques d'aide à l'enseignement/apprentissage de la phonétique du FLE

2.1. Les technologies de reconnaissance automatique de la parole

La reconnaissance automatique de la parole (RAP) (ASR en anglais pour *Automatic Speech Recognition*) permet de transcrire la parole sous forme de texte. Cette technologie, qui a commencé à être développée à la fin des années 1940 et au début des années 1950, est généralement utilisée pour aider les handicapés, pour la messagerie, la commande de machines ou de robots, la dictée vocale etc. Or elle peut également être utile dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère pour améliorer la prononciation et s'exercer à l'oral sachant que les apprenants ont rarement l'occasion (LaRocca *et al.*, 1999).

De nombreuses recherches montrent que ces programmes stimulaient la motivation, le plaisir en classe et créaient des attitudes positives chez les apprenants (Chen, 2011, Levis and Suvorov, 2013 ; Liakin, Cardoso et Liakina, 2017 ; Inceoglu, Lim et Chen, 2020). Dans leur recherche, Gottardi, Almeida et Tumolo (2022) affirment que les outils de RAP peuvent contribuer à l'amélioration de la prononciation par les moyens suivants :

- permettre le développement de l'autonomie des apprenants de L2, en leur offrant la possibilité de travailler leur prononciation individuellement, selon leur propre rythme ;
- encourager les apprenants à produire davantage dans un environnement peu anxieux, en s'adressant à un auditeur infatigable (l'algorithme) ;
- aider les apprenants à améliorer non seulement leur prononciation, mais aussi leurs compétences en communication orale, leur aisance à l'oral et leur précision ;
- accroître la confiance et la motivation des apprenants, en les faisant participer au processus d'apprentissage et en encourageant une attitude plus positive à l'égard de celui-ci ;
- offrir aux apprenants la possibilité de recevoir un retour sur leur prononciation en dehors de la salle de classe de langue (à partir de l'application) ;
- permettre un apprentissage omniprésent, en dehors de la classe, ce qui permet aux apprenants de décider quand, quoi et comment apprendre ;
- permettre aux apprenants d'interagir avec l'automatisation intelligente (par exemple *Siri*, *Microsoft Cortana* ou *Google Assistant*), en réalisant des tâches de communication spontanées, significatives et authentiques, ainsi qu'offrir une opportunité de tester leur capacité à produire un discours intelligible ;
- faciliter la pratique extensive des caractéristiques segmentales et suprasegmentales de la langue, depuis la paire minimale jusqu'à la reproduction de discours célèbres ou la répétition de présentations.

Cette technologie a également été critiquée concernant son utilisation dans l'enseignement des langues étrangères en raison de son incapacité à comprendre la langue avec précision et sa rétroaction insuffisante ou même incorrecte (Derwing, Munro, Carbonaro, 2000 ; Chen, 2011 ; Demenko *et al.*, 2010 ; Kim, 2006 ; Levis, Suvorov, 2013 ; Rogerson-Revell, 2021). Car ces programmes se concentrent principalement sur le niveau phonétique segmentaire et ignorent la prosodie. La reconnaissance automatique de la parole reste encore un défi par rapport à l'évaluation de la prononciation, l'intonation et les dialectes mais peut être utilisée en l'absence d'un

enseignant lorsque l'apprenant veut travailler individuellement. De plus, cette technologie peut être intéressante pour les apprenants qui ne peuvent pas assister aux cours ou qui ont un temps limité. En revanche, certains chercheurs ont choisi d'aller plus loin en développant une intelligence artificielle (*Empath*, *VivaTech*) susceptible d'identifier en temps réel les émotions d'une personne en analysant les propriétés de sa voix comme le timbre, le ton, la vitesse et le volume.

Une autre technologie appelée « *synthèse vocale* » ou « *text-to-speech (TTS)* » peut également être utilisée pour pratiquer la prononciation en L2. La synthèse vocale est une technologie qui permet de convertir le texte en parole. Dans l'enseignement des langues, elle est généralement utilisée pour les dictées ou les exercices d'écoute or celle-ci peut aussi être utile pour écouter la prononciation des mots autant de fois que nous le souhaitons. Les études menées par Bione *et al.* (2016), Grimshaw *et al.* (2018), et Bione et Cardoso (2020) témoignent d'ailleurs que cette technologie s'avère utile pour améliorer les compétences de prononciation des apprenants de langues étrangères. On peut citer quelques exemples de programmes gratuits (*Speak Selection*, *Screen Reader*, *Natural Reader*, *Select and Speak*, *SpeakIt !*, *Reading & Write*) et payants (*Text Reader*, *Voice Dream Reader*). *Naturel Reader* est par exemple un site qui permet de transformer un texte écrit en audio sonorisé tout en ayant la possibilité de choisir l'accent (canadien, français). Grâce à cette fonctionnalité d'application, il est possible d'effectuer divers exercices tels que la reconnaissance des accents différents ou/et la perception des sons qui diffèrent. Nous pouvons proposer ci-dessous quelques idées d'activités basées sur la technologie de RAP et de TTS :

- Natural Reader

À l'aide de ce générateur de voix assistées par l'intelligence artificielle (IA), il est possible de faire les comparaisons entre la prononciation des apprenants et celle de IA. Pour faire cela, en premier lieu, l'enseignant demande aux apprenants de lire à voix haute un texte choisi et d'enregistrer leur voix. Ensuite en tapant le même texte à l'application, on obtient un fichier audio créé par IA. Et enfin, les apprenants comparent les audios et corrigent les erreurs de prononciation. Il est à noter que l'IA pourrait faire

des erreurs de prononciation et dans ce cas-là, les apprenants doivent aussi trouver et corriger ces erreurs.

- Notta

Cet outil de transcription en ligne permet de convertir les fichiers audios ou vidéos en texte à l'aide de l'IA. Les apprenants peuvent dicter un texte qui s'affichera au fur et à mesure sur l'écran. Ainsi l'apprenant pourra comparer le texte initial et le texte dicté pour identifier ses erreurs de prononciation. L'imitation peut être une autre proposition d'activité. À l'aide d'un enregistreur vocal ou d'un outil *text-to-speech*, l'enseignant enregistre un audio et le partage avec les apprenants. Il leur demande aussi de lire ou de répéter le même modèle en enregistrant leur propre voix.

- Character.ai

Ce dialogueur d'IA permet de discuter avec des personnages historiques, fictifs et célèbres. *Character.ai* contient des millions de personnages tels que des personnages de jeux et de films, des vidéastes, des hommes d'affaires, des célébrités, des *YouTubeurs*, etc. Grâce à cette application, les apprenants ont la possibilité de créer des dialogues avec un personnage historique ou célèbre dont les réponses soient en écrit ou à l'oral. Pour faire cela, l'apprenant doit choisir un personnage et écrire des questions sur l'application. De cette manière, ils peuvent entendre et travailler la prosodie de la langue.

2.2. Les logiciels d'analyse phonétique

Leur conception étant plus adaptée au domaine de la phonétique, les logiciels d'annotation peuvent aussi être un bon outil pour la manipulation, le traitement et la synthèse de sons vocaux. L'enseignant peut annoter et transcrire les enregistrements des apprenants pour ensuite leur donner un retour sur leurs productions. En guise d'exemple, nous pouvons présenter deux logiciels d'analyse prosodique permettant d'effectuer des annotations et de les sauvegarder : *Winpitch* et *Praat*.

Développé grâce à une collaboration entre un phonéticien-informaticien-chercheur et une phonéticienne-didacticienne-enseignante, *Winpitch* est un « logiciel d'analyse de la parole dédié dès le début de sa conception, à l'étude des facteurs prosodiques (fréquence fondamentale,

intensité, durée) et des formants. Il possède des fonctions originales spécialisées pour la transcription, l'alignement et l'analyse des données prosodiques de grands corpus » (Delais-Roussarie *et al.*, 2006). Constituant un apport essentiel dans le développement de l'enseignement de la prononciation en proposant des informations graphiques et la possibilité d'un retour en temps réel (Germain, Martin, 2000), ce logiciel peut être utilisé comme outil d'enseignement de la prosodie pour une langue seconde. Effectivement, grâce aux nombreuses fonctionnalités, l'apprenant a la possibilité de voir et de manipuler les paramètres prosodiques ce qui lui permettra de mieux analyser ses erreurs éventuelles. Une nouvelle version de ce logiciel, *WinPitch LTL*,

donne à l'apprenant la possibilité d'écouter les modèles de phrases proposés à une vitesse ralentie réglable, d'observer les courbes mélodiques affichées en temps réel ou non, et d'apprendre en manipulant graphiquement les facteurs prosodiques de fréquence fondamentale, d'intensité et de durée syllabique selon des explications phonologiques présentées dans la fenêtre de commentaires (Martin, 2006 : 98).

Ce logiciel peut en revanche présenter un défi pour les enseignants du fait de son utilisation complexe et de ses nombreuses fonctionnalités. Il serait tout de même intéressant de mentionner la recherche de Benali, Rapahael, Hi-Yon et Martin (2006) concernant l'utilisation de *Winpitch LTL* en classe. Ces derniers suggèrent un exemple d'application pour une leçon sur l'interjection « oh là là » qui peut être prononcée avec différentes mélodies. Quatre clichés mélodiques (énervement, admiration / joie, déception et surprise) sont tout d'abord présentés avec leurs caractéristiques acoustiques. Une grille des paramètres acoustiques est de plus préparée pour l'évaluation des apprenants.

Un autre logiciel d'analyse de la parole développé à l'Institut des Sciences Phonétiques de l'Université d'Amsterdam par Paul Boersma et David Weenink, *Praat* peut aussi être utilisé dans un cours de phonétique. Celui-ci propose de nombreuses fonctionnalités comme l'enregistrement de fichiers audio pour ensuite les analysés, la segmentation, la transcription et l'annotation. En fait, « effectuer des analyses phonétiques et acoustiques au niveau segmental, étudier les paramètres prosodiques et modifier par stylisation des courbes de fréquence fondamentale et d'intensité, effectuer des manipulations et des modifications du signal de parole », construire des

outils d'apprentissage, « écrire des scripts pour effectuer plus rapidement certaines tâches d'analyse, d'extraction d'information ou d'édition, etc. » (Delaïs-Roussarie *et al.*, 2006).

2.3. Les plateformes et les applications

Il existe de nombreuses plateformes qui utilisent la reconnaissance vocale pour aider les apprenants à apprendre une nouvelle langue et à améliorer la prononciation d'une manière autonome comme *Rosetta Stone*, *Speechling*, *Autorap*, *Mondly*, *Promova*, etc.

Comme premier exemple, *Rosetta Stone* est une plateforme d'apprentissage des langues étrangères qui offre plusieurs activités sur la prononciation. Ces dernières mettent l'accent sur l'amélioration de la prononciation en décomposant les mots et en fournissant en retour une information visuelle qui aide à comparer la prononciation à celle du locuteur natif. Une analyse de la parole est ainsi faite par la plateforme pour permettre aux apprenants d'analyser leur production et de réenregistrer leur voix si besoin.

Speechling est une autre plateforme qui combine la technologie et le coaching humain. Pour la première étape, l'apprenant écoute un acteur vocal professionnel et répète ce qui a été dit en s'enregistrant pour l'envoyer à l'entraîneur. Certains peuvent aussi répondre à une question ou décrire une image à la place. Le lendemain, l'apprenant se reconnecte sur la plateforme pour écouter les retours de l'entraîneur sur la prononciation des mots, l'intonation, le rythme, la grammaire, le choix des mots et plus encore.

Il serait aussi intéressant de parler de *Forvo* et *Youglish*, qui sont deux dictionnaires en ligne de prononciation. Dans *Forvo*, l'utilisateur ajoute un mot dont il veut apprendre la prononciation et un autre utilisateur natif le prononce à sa place. Il est aussi possible d'aider les autres en ajoutant ses propres prononciations dans sa langue maternelle. Différentes phrases et expressions comportant le mot que nous voulons travailler sont aussi proposées. *Youglish* permet quant à lui d'écouter des mots ou des groupes de mots en contexte par une grande diversité de locuteur grâce à des vidéos tirées de *Youtube* (exemple : 14957 vidéos pour le mot *matin*). Les transcriptions de la vidéo sont également disponibles ce qui permet à

l'utilisateur de lire, répéter et enregistrer sa voix. L'interface offre aussi la possibilité de varier la vitesse de lecture selon le niveau. De plus, les définitions des mots utilisés sont aussi données si besoin. Cet outil peut être utilisé également comme un support phonétique dans l'apprentissage du lexique. Rechercher les nouveaux mots sur *YouGlish* au lieu des dictionnaires classiques permet aux apprenants d'apprendre à la fois la signification et la prononciation correcte du mot en contexte.

Une autre application *Autorap*, c'est une application qui transforme les paroles en musique rap. Pour utiliser cette application, l'apprenant doit d'abord enregistrer sa voix et ensuite l'application transforme ces paroles en rap. L'enseignant peut profiter de cette application dans les cours de phonétique en faisant lire les apprenants un texte à voix haute et après ils peuvent écouter leurs paroles d'une manière ludique. Il est possible également d'ajouter une phrase de correction à la fin de séquence. Après avoir enregistré leur rap, les apprenants peuvent les faire écouter en classe et les autres corrigent les erreurs de prononciation. Cette application est utile également pour sensibiliser les apprenants sur l'intonation et les contours mélodiques de la langue.

Pour finir avec les applications, *YouTube* pourrait également être utilisé dans un cours de phonétique. *YouTube* offre désormais des sous-titres automatiques pour les vidéos publiées mais la plupart du temps ces sous-titres automatiques contiennent des erreurs et des fautes d'orthographe. L'enseignant peut demander aux apprenants de corriger les erreurs des sous-titres d'une vidéo choisie sur *YouTube*. À l'aide d'une activité comme ci-dessous, les apprenants travaillent sur la perception des sons, l'orthographe (la relation sons/graphie), la ponctuation et l'intonation.

Exemple d'activité

On donne aux apprenants une transcription d'une vidéo faite par YouTube et on leur demande de lire la consigne suivante :

D'abord lisez la transcription ci-dessous générée automatiquement par YouTube et essayez de trouver les erreurs. Ensuite écoutez la vidéo sans sous-titres, identifiez les erreurs d'orthographe et de ponctuation dans la transcription et corrigez-les !

La transcription générée automatiquement par YouTube

je suis le Comte de Monte crristo qui est réellement le Comte de Monte crristo plus que l'un des grands romans du 19e siècle le Comte de Monte Cristo est surtout l'un des plus grands récit mythologiques français une uvre si puissante qu'elle a laissé une trace indélébile dans la culture populaire derrière les multiples visages de son héros du jeune marin naïf au Dané laissé pour mort en passant par le justicier à soifé de vengeance Alexandre Duma a imaginé une figure tragique fascinante le jour de son mariage la vie du jeune Edmond bascule victime d'un complot politique il est envoyé en prison pour un crime qu'il n'a pas commis il passera 14 ans au château d'If au fond d'un cachud en proie à la folie obsédé par son désir de vengeance il parvient finalement à s'échapper et ressuscite sous le visage du trèsfortuné Comte de Monte Cristo sous la plume d'Alexandre Duma le personnage double de cette aventure épique qui se fait trahir par ses amis meurt et revient se venger sous les traits d'un autre s'impose comme une figure incontournable de la littérature classique avec ses masques ses déguisements et sa trajectoire le de monteé Cristo est considéré comme l'un des premiers super-héros qui a pu influencer la création de personnage comme celui de Batman

2.4. Les blogs et sites Internet

De nombreux blogs et sites Internet offrent également des ressources pour découvrir et pratiquer la phonétique française. Les enseignants ainsi que les apprenants peuvent facilement avoir accès selon leurs besoins. Nous pouvons donner quelques exemples comme le blog « *Au son du FLE* » le site « *Phonétique* », « *Podcast francais facile* », « *France podcast* », « *Le point du FLE* », « *Fonetix* » et « *Français avec Pierre* ». Tous ces blogs et sites offrent divers exercices afin de travailler les éléments phonétiques tels que la discrimination des sons, l'intonation, l'accent, le rythme, etc. Et en même temps, la plupart d'entre eux proposent aux enseignants des informations théoriques et des solutions pratiques en ce qui concerne la phonétique de la langue française. Par exemple, le site « *Fonetix* » est un site dédié à la formation de formateurs en correction phonétique qui offre des ateliers de correction phonétique en ligne aux enseignants et des exercices aux apprenants. « *France podcast* » est un autre site qui permet aux apprenants de découvrir diverses ressources pour apprendre et perfectionner leur français. Une rubrique « *Phonétique* » est également proposée avec de nombreux exemples audios et exercices de pratique. Ce site offre de plus la possibilité d'enregistrer la voix pour la lecture de phrase ou de texte comportant le son travaillé. Ces blogs et sites peuvent être utiles pour les enseignants et les apprenants dans la mesure où elles fournissent diverses ressources concernant la phonétique générale et à visée didactique.

Conclusion

Nous pouvons conclure que l'enseignement/apprentissage de la phonétique du FLE au moyen des ressources « traditionnelles et classiques » ne semble pas suffisant et satisfaisant pour une prononciation correcte et fluide. Bien que les activités de la phonétique occupent une place modeste dans les manuels récents, il serait préférable que ces activités soient supportées par les ressources numériques dont les avantages sont énumérés ci-dessus. Ces outils peuvent en effet combler des lacunes telles que le manque de la correction phonétique, des exercices authentiques d'écoute et de perception qui assurent la prosodie et le manque d'attractivité dans les manuels.

En outre, même si la technologie offre plusieurs avantages et possibilités, elle entraîne des risques et des difficultés considérables pour les jeunes apprenants. L'utilisation efficace et effective de ces ressources peut parfois être un défi pour eux. Malgré le potentiel de ces outils numériques de fournir un retour personnalisé aux apprenants, la plupart de ces produits adoptent aussi une formule « passe-partout ». Il est possible que certains apprenants aient des difficultés à choisir la ressource idéale pour eux. C'est pourquoi l'enseignant doit jouer un rôle de médiateur entre les apprenants et la technologie. En outre, comme l'indique Intravaia (2016),

le logiciel [...] peut constituer un appoint précieux, un auxiliaire utile pour la correction d'erreurs fortement fossilisées, surtout dans le domaine suprasegmental. [...] En outre l'EAO (enseignement assisté par ordinateur) peut constituer également un outil de renforcement, de contrôle des connaissances théoriques, de systématisation, d'auto-évaluation pour l'élève.

Mais en même temps, il nous avertit qu'il ne faut pas minimiser l'importance de la formation des enseignants en phonétique car l'outil informatique ne peut se substituer à un enseignant doté de savoir qui peut répondre aux besoins affectifs et sociaux-culturels des apprenants.

Bibliographie

Akkara, S. *et al.* 2020. "Improving second language speaking and pronunciation through smartphones". *International journal of interactive mobile technologies*, n° 14, (11),

p. 280-287. [En ligne] : <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i11.13891> [consulté le 10 juin 2024].

Asratie, M. G. *et al.* 2023. "Effects of using educational technology tools to enhance EFL students' speaking performance". *Education and information technologies*, 28 (8), p.10031-10051.

Atmaca, H. 2013. « *L'Utilisation de la chanson et de la poésie dans l'enseignement de FLE aux enfants* ». Mémoire de maîtrise non publiée. Université On Dokuz Mayis, l'Institut des Sciences de l'Éducation.

Benali, I. *et al.* 2006. « Enseigner la prosodie avec le logiciel WinPitch LTL : possibilités technologiques et pédagogiques », *Conférence : International Nouvelles Technologies et Éducation en Milieu Formel et Informel*, Casablanca.

Besse, H. 2004. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.

Bione, T., Cardoso, W. 2020. "Synthetic voices in the foreign language context". *Language learning & technology*, n° 24 (1), p.169-186. [En ligne] : <https://doi.org/10.125/44715> [consulté le 15 juin 2024].

Bione, T. *et al.* 2016. An evaluation of text-to-speech synthesizers in the foreign language classroom: learners' perceptions. In: CALL communities and culture – short papers from EUROCALL, p. 50- 54. [En ligne] : <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.537> [consulté le 8 juin 2024].

Büyüksaraç, Z. 2022. *Les difficultés dans l'acquisition des compétences linguistiques en français langue étrangère chez les apprenants des classes préparatoires : une étude de cas : l'exemple de l'Université Gazi*. Thèse de doctorat non publiée. Université Gazi, Institut des Sciences Pédagogiques.

Celce-Murcia, *et al.* 2010. *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*. New-York: Cambridge University Press.

Chen, H. 2011. "Developing and evaluating an oral skills training website supported by automatic speech recognition technology". *ReCALL*, n° 23, p. 59-78.

Delais-Roussarie, E., Caelen-Haumont, *et al.* 2006. « Outils d'aide à l'annotation prosodique de corpus ». *Bulletin PFC (Phonologie du Français Contemporain)*, n° 6, p. 7-26.

Demenko, G., *et al.* 2010. "The use of speech technology in foreign language pronunciation training". *Archives of Acoustics*, n° 35, p. 309-329.

Derwing, T. M. *et al.* 2000. "Does popular speech recognition software work with ESL speech ?" *TESOL Quarterly*, n° 34, p. 592.

Dubois, M. 2020. « Prononciation et orthographe : je t'aime, moi non plus ». *Le Langage et l'Homme : Revue de Didactique du Français 2020-2*, p. 121-136. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.

Dufeu, B. 2008. « L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». *Franc Parler*. [En ligne] : <https://www.psychodramaturgie.org/upload/Importance%20de%20la%20prononciation.%20Franc-parler.pdf> [consulté le 20 mai 2024].

Durán, R., McCool, G. 2003. "If this is French, then what did I learn in school ?". *The French Review*, p. 288-299. [En ligne] : <https://www.jstor.org/stable/3132776> [consulté le 15 mai 2024].

Ercanlar, M. 2024. « Évaluation des habiletés phonétiques des étudiants turcophones en FLE ». *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, n° 14 (1), p. 345-364. [En ligne] : <https://doi.org/10.18039/ajesi.1358890> [consulté le 1 juin 2024].

Farmand, Z., Pourgharib, B. 2013. "The effect of English songs on English learners'pronunciation". *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, n° 2 (9), p. 840-846.

Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

Geron, G., Billerey, B. 2020. « Le travail phonétique aujourd'hui dans les manuels de FLE pour adolescents et adultes : une modernité mesurée ? ». *Didactique de la phonétique du français : et maintenant ? Le Langage et l'Homme : Revue de didactique du français*, 2020-2, p. 157-175. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.

Gomez Ceballos, J. F. 2023. *L'utilisation des chansons francophones pour améliorer la prononciation des apprenants débutants du FLE*. Mémoire de maîtrise, Université d'Antiquia Medellin Colombia. [En ligne] : <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/38080> [consulté le 10 juillet 2024].

Gottardi, W. *et al.* 2022. "Automatic speech recognition and text-to-speech technologies for L2 pronunciation improvement : reflections on their affordances". *Texto Livre, Linguagem e Tecnologia*, n° 15.

Grimshaw, J. *et al.* 2018. Who's got talent? Comparing TTS systems for comprehensibility, naturalness, and intelligibility. In: *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters: short papers from EUROCALL*, p. 83-88. [En ligne] : <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.817> [consulté le 11 mai 2024].

Guberina P. 1971. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier.

Inceoğlu, *et al.* 2020. "ASR for EFL pronunciation practice: segmental development and learners'beliefs". *The Journal of Asia TEFL*, n° 17 (3), p. 824-840.

Intravaia, P. 2016. « Technè » verbo-tonale et nouvelles technologies informatiques : deux approches compatibles ? ». *Au Son du FLE (Blog)*. [En ligne] : <https://www.verbo-tonale-phonetique.com/techne-verbo-tonale-nouvelles-technologies-informatiques-deux-approches-compatibles/> [consulté le 1 mars 2024].

Kartal, G., Korucu-Kis, S. 2020. "The use of Twitter and Youglish for the learning and retention of commonly mispronounced English words". *Education and information technologies*, n° 25 (1), p. 193-221. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09970-8> [consulté le 22 mai 2024].

Kim, I. S. 2006. "Automatic speech recognition: reliability and pedagogical implications for teaching pronunciation". *Journal of Educational Technology & Society*, n° 9 (1), p. 322-334.

Köse, B. 2012. *Yabancı dil öğretiminde şarkı kullanımı*. Mémoire de maîtrise non publiée. Université Çukurova, Institut des Sciences Sociales, Adana.

- LaRocca, S. A. *et al.* 1999. "On the path to 2X learning: Exploring the possibilities of advanced speech recognition". *CALICO Journal*, n° 16, p. 295-310.
- Levis, J., Suvorov, R. 2013. Automatic speech recognition. In: *The encyclopedia of applied linguistics*. Blackwell.
- Liakin, D. *et al.* 2017. "Mobilizing instruction in a second-language context: learners' perceptions of two speech technologies". *Languages*, n° 2 (3), p. 11.
- Madlova, M. 2016. Les Multimédias en classe de FLE : la compréhension réussie des journaux télévisés grâce aux support multimédias. In : *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*. Prague : Editions Karolinum, p.109-124.
- Martin, P. 2006. « WinPitch LTL, un logiciel multimédia d'enseignement de la prosodie ». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° 8 (1), p. 95-108.
- O'Brien, M. G. *et al.* 2018. "Directions for the future of technology in pronunciation research and teaching". *Journal of Second Language Pronunciation*, n° 4(2), p. 182-207.
- Onursal Ayirir, İ. 2012. "Fransızca duyduğunu anlama becerisinde Türk öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan biri : ulama". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, n° 22(1), p. 31- 44. [En ligne] : <https://dergipark.org.tr/en/pub/firatsbed/issue/45185/565767> [consulté le 15 juin 2023].
- Özçelik, N. 2008. « Problèmes de prononciation des étudiants turcs en français ». *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, n° 34 (34), p. 204-217.
- Pennington, M. C., Rogerson-Revell, P. 2019. *English pronunciation teaching and research*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Plane, S., Garcia-Debanc, C. 2007. « L'oral : un objet qui se dérobe à l'analyse. Difficultés méthodologiques pour l'étude de l'oral dans les recherches en didactique du français langue étrangère ». *La Lettre de l'AIRDF*, n° 40(1), p. 20-25. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2007_num_40_1_1732 [consulté le 8 mai 2024].
- Quinaux, E. 2017. « L'enseignement du FLE par les applications en ligne : une didactique novatrice ? ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, p. 58-59. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dhfiles/4457> [consulté le 19 juin 2019].
- Rogerson-Revell, P. M. 2021. "Computer-Assisted pronunciation training (CAPT): current issues and future directions". *RELC Journal*, n° 52 (1), p. 189-205.
- Saldiraner, G., Cinkara, E. 2021. "Using songs in teaching pronunciation to young EFL learner". *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, n° 62, p. 119-141.
- Sauvage, J. 2020. Quel futur pour la didactique de la phonétique remédiate ? In : *Didactique de la phonétique du français : et maintenant ?* Ottignies-Louvain-la-Neuve : EME Éditions.
- Scheffler, P., Baranowska, K. 2023. "Learning pronunciation through television series". *Language Learning & Technology*, n° 27(1), p. 1- 16. [En ligne] : <http://hdl.handle.net/10125/73520> [consulté le 20 mai 2024].

Schmitt, N., Celce-Murcia, M. 2020. An overview of applied linguistics. In: *An Introduction to Applied Linguistics*. Londres: Routledge.

Surcouf, C., Ausoni, A. 2018. « Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE : la genèse du projet FLORALE. Études en didactique des langues ». *Les corpus / Corpora*, n° 31, p.71-91.

Tejedor-García, C. 2020. *Design and evaluation of mobile computer-assisted pronunciation training tools for second language learning*. Thèse de doctorat. Université de Valladolid, École d'Ingénierie Industrielle.

Tekcan, N. 2019. "Fransızca öğretmen adaylarının konuşma becerilerinde karşılaştıkları sorunlara yaklaşımları ve çözüm önerileri". Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. [En ligne] : <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> [consulté le 20 juillet 2023].

Tomé, M. 2016. « Compétences orales et nouvelles technologies dans un cours de français langue étrangère ». *Cédille, Revista de estudios franceses*, n° 12, p. 387-401. [En ligne] : <https://www.ull.es/revistas/index.php/cedille/article/view/1550> [consulté le 15 mars 2024].

Troubetzkoy, N.S. 1970 [1949]. *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.

Van Lieshout, C., Cardoso, W. 2022. "Google Translate as a tool for self-directed language learning". *Language Learning & Technology*, n° 26(1), p. 1-19. [En ligne] : <http://hdl.handle.net/10125/73460> [consulté le 11 juin 2024].

Varlık, M. 2022. *La didactique de la prononciation dans la formation des professeurs de français en Turquie*. Mémoire de master. Université Marmara, Institut des Sciences de l'Éducation. [En ligne] : <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> [consulté le 20 juillet 2023].

Wachs, S. 2013. « Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE) ». *Revista de lenguas modernas*, n°14, p. 183-196. [En ligne] : <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9687> [consulté le 10 juillet 2023].

Walesiak, B. 2021. Mobile apps for pronunciation training: exploring learner engagement and retention. In: *English Pronunciation Instruction: Research-based insights*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Yılmaz Güngör, Z. 2014. "Yabancı dil öğretiminde şarkıların kullanımı: Fransız dili eğitimi bölümü öğrencileriyle bir uygulama". *Humanitas, Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, n° 2(4), p. 141-151.

Sitographie

Fonetix, <https://www.fonetix.fr>

Podcast Français Facile, <https://www.podcastfrancaisfacile.com>

Rosetta Stone, <https://fr.rosettastone.com>



© *Synergies Turquie*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>





Articulation des compétences orales et écrites dans
l'enseignement du français sur objectif universitaire :
le cas des étudiants du dispositif « Oui Si »

Sahika Pat Herrmann

Université de Strasbourg, France

sahikapat@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2754-9610>

Reçu le 26-09-2024 / Évalué le 05-10-2024 / Accepté le 05-11-2024

Résumé

Dans cet article, nous abordons l'enseignement du français sur objectif universitaire chez les étudiants de première année de licence qui doivent suivre les cours de renforcement du français proposés par le dispositif « Oui Si ». Titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel des établissements français, ces étudiants constituent le public de notre recherche qualitative. Bien que majoritairement de nationalité française, ils proviennent pour la plupart de familles d'origine immigrée, ce qui influence leur rapport à la langue française notamment écrite. Notre étude porte sur leur contact à la langue écrite et les cours de soutien linguistique conçus spécifiquement pour eux au sein de l'université. À travers des questionnaires et des entretiens, nous mettons en lumière leur besoin de développer des compétences plus avancées, en particulier dans le domaine de l'écrit universitaire. L'objectif principal est d'analyser la perception des étudiants vis-à-vis de ces cours, tout en identifiant les notions spécifiques que ces dispositifs de soutien doivent intégrer pour favoriser la réussite dans un cadre universitaire exigeant.

Mots-clés : français sur objectif universitaire, compétences orale et écrite, dispositif « Oui Si », renforcement du français, soutien universitaire

Akademik Fransızca öğretiminde sözlü ve yazılı becerilerin bütünleştirilmesi: 'Oui Si' programı öğrencileri örneği incelemesi

Özet

Bu makalede, « Oui Si » programı kapsamında Fransızca destek derslerine katılımı zorunlu olan birinci sınıf lisans öğrencilerine yönelik akademik Fransızca öğretimini inceliyoruz. Fransız kurumlarından teknolojik veya mesleki bakanlığa diplomasına sahip olan bu öğrenciler, nitel araştırmamızın odağını oluşturmaktadır. Çoğunlukla Fransız vatandaşı olmalarının yanı sıra, birçoğu göçmen kökenlidir ve bu da Fransızca, özellikle de yazılı dil ile olan ilişkilerini etkilemektedir. Çalışmamız, bu öğrencilerin yazılı Fransızca ile ilişkilerini, karşılaştıkları sorunları ve kendileri için özel olarak tasarlanmış dil destek derslerini incelemektedir. Anketler ve mülakatlar aracılığıyla, özellikle akademik yazı alanında mümkün olabilecek daha ileri beceriler geliştirme ihtiyaçlarını sorguluyoruz. Çalışmamızın temel amacı, öğrencilerin bu derslere ilişkin algılarını incelerken, zorlu bir

akademik ortamda başarıyı mümkün kılmak için söz konusu bu destek programlarının içermesi gereken özel gereksinimleri belirlemektir.

Anahtar sözcükler: Akademik Fransızca, sözlü ve yazılı beceriler, “Oui Si” programı, Fransızca takviyesi, akademik destek

Integrating oral and written skills in French for academic purposes: The case of students in the 'Oui Si' program

Abstract

In this article, we study the teaching of French for academic purposes among first-year undergraduate students who must attend the French reinforcement courses offered by the "Oui Si" program. These students, holding a technological or vocational baccalaureate from French institutions, constitute the focus of our qualitative research. Although they are mostly of French nationality, many come from immigrant backgrounds, which influences their relationship with the French language, particularly in written form. Our study examines their exposure to written language and the language support courses specifically designed for them. Through questionnaires and interviews, we highlight their need to develop more advanced skills, especially in the area of academic writing. The main objective of this study is to analyze students' perceptions of these courses while identifying the specific needs that these support programs must address to facilitate success in a demanding academic environment.

Keywords: French for academic purposes, oral and written skills, “Oui Si” program, French reinforcement, academic support

Introduction

Réussir à l'université ne se limite pas seulement à l'acquisition de connaissances et de compétences disciplinaires, mais implique également de trouver le meilleur chemin pour réaliser son projet de formation et son insertion professionnelle. Pour y parvenir, il est essentiel d'adopter de nouvelles méthodes d'apprentissage, d'accroître son autonomie, de mieux organiser son travail personnel, de développer ses capacités de travail en groupe et de réfléchir à son avenir personnel et professionnel en harmonie avec ses acquis, ses aspirations et ses objectifs de vie. Les étudiants qui présentent déjà des lacunes dans la langue d'enseignement universitaire rencontrent souvent des difficultés accrues pour gérer ces tâches, notamment en début de leur parcours académique (Bordo, Mangiante, 2016). Coulon (1997) souligne également que le début de la vie universitaire peut s'avérer difficile pour de nombreux étudiants en raison de leur méconnaissance des activités académiques à leur entrée à l'université.

C'est à ce moment-là qu'ils ont le plus besoin de comprendre le fonctionnement de l'université et les spécificités de leur filière. Il est donc crucial de mettre en place des dispositifs de soutien adaptés à cette période d'incertitude.

Dans cette perspective, les équipes pédagogiques de l'enseignement supérieur ont mis en place des dispositifs d'accompagnement à la réussite, tels que le programme « Oui Si », auquel la Faculté des Langues de l'Université de Strasbourg participe activement. Ce dispositif, instauré en mars 2018 dans le cadre de la Loi Orientation et Réussite Étudiante, vise à garantir la réussite des étudiants, quelle que soit leur filière d'origine. Lorsqu'un candidat reçoit une réponse « Oui Si » via la plateforme *Parcoursup*¹, cela signifie que l'université propose un accompagnement personnalisé pour favoriser sa réussite. Cet accompagnement est encadré par un contrat pédagogique spécifique, qui est un document dématérialisé établi entre l'étudiant et la direction des études. Il définit le parcours de formation ainsi que les mesures de soutien mises en place tout au long du cursus universitaire. En acceptant ce contrat, l'étudiant s'engage à suivre les actions d'accompagnement prévues dans le cadre du dispositif « Oui Si ». Ces étudiants ont ainsi l'opportunité d'approfondir leurs connaissances en langue française et en méthodologie universitaire, souvent méconnue après un baccalauréat professionnel ou technologique.

Cet article examine le cas des étudiants nécessitant un renforcement de leurs compétences en français pour poursuivre les études supérieures. Pour nos participants, ce besoin d'amélioration n'est pas un choix personnel, mais une obligation imposée par l'État. Celui-ci leur permet d'entamer leurs études à condition de signer un contrat pédagogique, les engageant à d'abord perfectionner leur niveau linguistique. Nous visons à mieux comprendre le fonctionnement de ce contrat pédagogique, sa signification pour les étudiants concernés, ainsi que son lien avec la conception des cours de français sur objectifs universitaires.

Le public visé par notre recherche, composé d'étudiants issus de familles immigrées d'origine turque, représente le groupe cible de ces cours. Dans ce travail mené avec eux, nous cherchons à mieux cerner l'utilité de

¹ Depuis 2018, *Parcoursup* est la plateforme nationale de préinscription pour la première année de l'enseignement supérieur en France.

ces cours et leur impact sur l'avenir académique de ces étudiants. Ces cours répondent-ils réellement à leurs besoins, et quelles sont leurs attentes vis-à-vis de cet accompagnement personnalisé ?

1. Contexte de la recherche : enseigner la langue française dans un cadre académique

Le cadre théorique de notre étude s'appuie sur l'enseignement du Français sur Objectif Universitaire et son lien avec la transition de l'oral à l'écrit dans un contexte universitaire. Ce champ, défini comme le FOU, a retenu l'attention des linguistes et aussi des sociologues en raison de ses connexions directes avec les domaines de la communication et des apprentissages culturels (Hafez, 2016). Cette réflexion a pris une importance particulière à la suite des travaux pionniers de Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011), qui ont apporté des contributions significatives à ce domaine dans un ouvrage publié en 2011, faisant suite à un colloque organisé en 2009².

De nombreux autres chercheurs ont enrichi cette réflexion, parmi lesquels Bordo ; Pollet ; Raviez ; Buffard-Moret et Hafez (2016), dans un ouvrage ultérieur. Leur contribution a permis de clarifier la définition du FOU et de mieux préciser ses liens avec le français sur objectifs spécifiques (FOS), tout en mettant en évidence les besoins particuliers des étudiants, francophones ou non, souhaitant s'intégrer dans les universités françaises. Ces travaux visent à mieux comprendre comment le FOU peut répondre aux défis posés par l'adaptation linguistique et culturelle dans un environnement académique, où la maîtrise des compétences orales et écrites est primordiale pour la réussite universitaire.

Selon Mangiante et Parpette (2004), contrairement au français académique, qui concerne principalement les compétences générales nécessaires à la réalisation de tâches scolaires indépendamment des disciplines, le FOU met l'accent sur la maîtrise de la langue comme un enjeu central pour réussir dans le milieu académique francophone. Il intègre non seulement ces compétences générales, mais aussi des aspects spécifiques

² Le colloque du Forum Mondial HERACLES a eu lieu en juin 2009 au Brésil.

aux études universitaires, incluant des éléments de français professionnel, d'intégration culturelle, et de français de spécialité (Sleiman, 2016). Ces clarifications sont étroitement liées au cadre théorique de notre étude, car les étudiants participant à notre étude, souvent nés en France, possèdent un bagage linguistique relativement riche, notamment en ce qui concerne la langue orale.

Cependant, ils ne disposent pas toujours des compétences nécessaires pour s'intégrer pleinement à l'université et produire des travaux académiques conformes aux exigences du parcours universitaire. Ils ont donc besoin des cours ciblés, incluant des contenus spécifiques qui intègrent les éléments clés du FOU :

- Le français académique (FA), qui englobe des compétences telles que la prise de notes, la rédaction de dissertations ou la synthèse de textes scientifiques ;
- Le français pour l'intégration universitaire (FIU), qui concerne les relations interpersonnelles au sein de l'université, comme la communication avec les enseignants ou la réalisation de projets en groupe ;
- Le français de spécialité (FS), qui se réfère aux domaines spécifiques d'étude, et à la manière dont chaque discipline structure la pensée et l'organisation des idées.

Cette complexité peut poser des problèmes dans la mise en œuvre du FOU, car elle nécessite une approche harmonisée des différents domaines langagiers pour assurer la continuité des cours. Comparé à l'anglais, qui a segmenté son enseignement en différentes branches comme *English for Academic Purposes* ou *English for Specific Purposes*, le FOU cherche à combiner plusieurs objectifs en un seul dispositif cohérent (Mourlhon-Dallies, 2011). Cela inclut également des compétences de communication professionnelle, ce qui représente un défi pour une mise en place efficace dans un nombre d'heures limité (Bordo, Goes, Mangiante, 2011). Le FOU marque ainsi une interconnexion importante dans la didactique du français, en déplaçant l'accent d'une approche centrée uniquement sur l'apprentissage et l'apprenant à une approche centrée sur les situations spécifiques, comme celle d'être étudiant dans un système universitaire

francophone (Boukhannouche, 2013). Ce changement implique une compréhension multidimensionnelle des réalités que rencontrent les étudiants, les plaçant face à une variété de contextes académiques, professionnels, culturels et administratifs qu'ils doivent gérer simultanément. Il s'agit donc aussi d'une intégration socioculturelle essentielle pour ce public, comme l'indiquent Cadet, Goes et Mangiante (2010).

Notre étude se penche sur la mise en place des cours de renforcement du français, qui est basée sur les stratégies de FOU, dans le cadre du dispositif « Oui Si » à l'Université de Strasbourg. Ce dispositif en vigueur depuis 2018 est proposé sur la plate-forme nationale *Parcoursup* qui permet aux lycéens, aux étudiants en réorientation et à certains candidats particuliers, tels que ceux en reprise d'études, de formuler leurs vœux pour intégrer des formations post-baccalauréat. Le dispositif « Oui Si » est un programme spécifique destiné aux étudiants ayant obtenu leur baccalauréat, mais ne remplissant pas complètement les critères académiques requis pour intégrer directement une filière de l'enseignement supérieur. Cela signifie que les candidats sont encouragés à évaluer leurs compétences, notamment linguistiques, avant de soumettre leur candidature. Chaque candidat doit joindre une lettre de motivation démontrant ses capacités d'expression écrite. Après examen des dossiers, chaque établissement choisi envoie une réponse au candidat. L'une des réponses possibles est « Oui Si », indiquant que l'étudiant est admis sous condition de suivre un parcours d'accompagnement conçu pour lui apporter du soutien et combler certaines lacunes. C'est lors de cette deuxième étape que chaque futur étudiant doit réfléchir à ses capacités linguistiques et décider s'il souhaite ou non suivre cet accompagnement. Les étudiants devront s'autoévaluer pour renforcer leurs compétences linguistiques avant de poursuivre leur parcours universitaire.

Ici, nous pouvons évoquer l'approche fonctionnelle de ce dispositif, qui reflète le premier objectif du FOU : permettre à l'apprenant de devenir l'acteur principal de son propre parcours d'apprentissage (Maafi, 2022). L'étudiant qui accepte cet accompagnement individualisé s'engage également à prendre la responsabilité de suivre le programme selon ses besoins et à son propre rythme. L'objectif est de favoriser sa réussite en

renforçant sa confiance, grâce à une adaptation des contenus de la première année de licence. Ce système encourage ainsi le développement de stratégies d'apprentissage personnalisées, tout en suivant les méthodes proposées dans le cadre du dispositif « Oui Si ». Les cours de renforcement sont préparés dans cette optique, et les séances d'accompagnement sont conçues autour des thèmes préalablement définis par les enseignants de FOU. Pendant ces séances en petits groupes, les étudiants effectuent des travaux dirigés sous la guidance des professeurs, qui les accompagnent et les orientent en cas de besoin. La mise en pratique de l'approche fonctionnelle place les étudiants dans des contextes réels (Cuq, Chnane-Davin, 2023), leur permettant de trouver des solutions à des situations concrètes de la vie universitaire. Cela les incite à travailler sur l'orthographe et le vocabulaire requis sans recourir à un apprentissage traditionnel. Confrontés aux fonctions spécifiques de la langue, les étudiants accomplissent des tâches universitaires en suivant une méthode flexible adaptée à leurs besoins.

2. Présentation du public et de la méthode de la recherche : insertion universitaire

Pour notre étude, nous avons adopté une approche qualitative en menant une enquête auprès des étudiants inscrits dans le dispositif « Oui Si » à la faculté des langues de l'Université de Strasbourg. Ces étudiants, ayant obtenu leur baccalauréat dans des établissements français, qu'ils soient professionnels ou technologiques, présentent un parcours marqué par une exposition limitée au français, notamment durant leur scolarité au lycée. Cette lacune se traduit souvent par des difficultés en grammaire et en orthographe, affectant ainsi leur maîtrise globale de la langue. Conformément aux exigences de l'enseignement supérieur français, ils suivront des cours spécifiques dans l'objectif d'améliorer leur niveau en français, particulièrement dans les compétences écrites. Ces enseignements s'inscrivent dans le cadre du français sur objectif universitaire, visant à renforcer leurs capacités dans les travaux universitaires. Ils leur permettront non seulement de suivre plus efficacement les cours, en particulier les cours magistraux, mais aussi de

préparer des dossiers et examens avec une maîtrise linguistique plus appropriée.

Notre enquête souhaite d'abord comprendre leur perception de ce module, obligatoire pour leur admission aux études universitaires. Il est essentiel pour nous de déterminer s'ils perçoivent un réel besoin pour ces cours de renforcement. Comment évaluent-ils eux-mêmes leurs compétences en français ? Cela représente un facteur clé dans l'enseignement du FOU, qui inclut l'évaluation des besoins par l'apprenant lui-même, intégré dans son parcours éducatif, comme l'expliquent Parpette et Mangiante (2012). Issus de familles d'origine turque et souvent enfants de parents immigrés, parfois peu exposés à la langue française dans leur petite enfance, nous avons souhaité comprendre leur premier contact avec cette langue et le contexte culturel dans lequel ils ont commencé à l'apprendre. Ce sont quelques-unes des questions que nous avons adressées à ces étudiants de première année d'université. Pour élaborer notre questionnaire, composé de 40 questions, nous avons également tenu compte de la relation qu'ils entretiennent avec les deux langues qui cohabitent dans leur quotidien : le turc et le français. Voici une liste non exhaustive des critères qui ont guidé son élaboration :

- L'histoire migratoire et l'héritage linguistique des parents ;
- Le niveau de maîtrise du turc et son usage quotidien ;
- Le contexte d'apprentissage des premiers mots en français ;
- Le premier contact avec l'écrit en français : orthographe et grammaire ;
- Les pratiques linguistiques : compréhension et expression en turc et en français ;
- Les langues de scolarisation : apprentissage formel ;
- L'approche culturelle face à la langue française ;
- La prise de parole et la socialisation en turc et en français ;
- Les objectifs universitaires et les exigences linguistiques ;
- Le parcours académique : rédaction et lexique.

L'enquête a été menée auprès de 30 étudiants admis à la faculté des langues de l'Université de Strasbourg pour l'année universitaire 2023-2024. Ces étudiants ont répondu à nos questions³ avant de débiter les cours du dispositif « Oui Si », intitulés « renforcement du français », qui leur sont spécifiquement destinés. En raison du nombre limité de participants, nous avons également réalisé des entretiens semi-directifs, offrant ainsi aux étudiants l'opportunité de s'exprimer plus librement sur les thèmes qui les intéressaient davantage. Cette approche nous a permis de dégager des thématiques plus précises, facilitant l'élaboration d'un guide d'entretien pour la deuxième étape de notre recherche. Cela nous a également donné l'occasion d'identifier plus clairement les points à approfondir et de catégoriser les réponses, améliorant ainsi l'interprétation des résultats.

Quant à la position du chercheur, qui influence sans doute les réponses des informateurs, il est important de préciser qu'il s'agit du professeur en charge de la conception des cours « Oui-Si » au sein de l'établissement. Son rôle est donc essentiel pour interpréter les données recueillies, notamment celles issues des entretiens semi-directifs. Les questions sont formulées de manière à éviter tout malentendu, en particulier sur des notions grammaticales souvent oubliées car abordées durant l'école primaire ou le collège. En effet, la majorité de nos informateurs sont issus de lycées professionnels ou technologiques, où les cours de français sont souvent moins nombreux. L'approche du chercheur est ainsi double : il est à la fois impliqué, en tant que concepteur des cours et encadrant des thèmes abordés, et également attentif à laisser aux informateurs un espace d'expression libre. Grâce aux questions ouvertes des entretiens, ces derniers peuvent s'exprimer sans crainte d'être évalués, comme ils pourraient l'être lors d'un examen de français.

Le principal critère de sélection des participants a été leur volonté de contribuer à la conception des cours proposés dans le cadre du dispositif « Oui Si ». L'un des principaux objectifs de cette étude est de comprendre l'attitude des étudiants vis-à-vis de leurs propres besoins éducatifs, tout en les sensibilisant à l'importance d'améliorer leurs compétences linguistiques, indispensables pour accéder à de meilleures opportunités professionnelles.

³ Qu'ils en soient ici remerciés.

Pour mieux cerner leur profil, le tableau ci-dessous récapitule certaines des caractéristiques clés de nos participants :

Nombre total d'étudiants participant à l'enquête : 30		
Combien d'étudiants	ont effectué l'ensemble de son parcours scolaire en France	24
	ont obtenu un baccalauréat technologique	8
	ont obtenu un baccalauréat professionnel	19
	ont obtenu un baccalauréat général	3
	ont commencé/effectué des études supérieures dans une autre filière	5
	ont eu le premier contact avec la langue turque avant l'âge de 3 ans	29
	ont eu le premier contact avec la langue française avant l'âge de 3 ans	21
	maîtrisent l'oral en français (capacité à s'exprimer facilement)	26
	maîtrisent l'oral en turc (capacité à s'exprimer facilement)	23
	maîtrisent l'écrit en turc (rédaction formelle)	18
	maîtrisent l'écrit en français (rédaction formelle)	19
	parlent exclusivement français à la maison	4
	communiquent exclusivement en turc avec au moins une personne à la maison	23
	ont besoin de lire et écrire en français au quotidien	17
	ont le français comme langue de socialisation avec des amis	22
	ont déjà suivi des cours de français en dehors de l'école	7

Tableau 1. Récapitulatif des profils des participants

Il est important de préciser que l'évaluation du niveau de français de nos participants repose sur leur propre perception de leurs compétences, car la majorité d'entre eux sont de nationalité française ou résidents de longue date en France, ce qui les dispense de présenter un certificat linguistique attestant de leur niveau. Par conséquent, nous nous appuyons sur leur autoévaluation, réalisée en fonction de leurs compétences en expression écrite et orale.

Avant de passer à la présentation des résultats de notre étude, il convient également d'éclaircir certains points concernant la méthodologie. L'analyse thématique que nous avons adoptée pour interpréter les résultats repose sur la catégorisation des données recueillies à travers plusieurs lectures approfondies. Grâce à cette approche, nous avons pu identifier des liens entre différentes catégories, parfois peu évidents au premier abord. Ce choix d'une analyse thématique, suivie d'une analyse des relations entre ces catégories, nous a permis d'interpréter de manière plus contextualisée les réponses de nos informateurs. Étant donné que nous avons utilisé deux méthodes de collecte de données - le questionnaire et l'entretien semi-directif - il était essentiel pour nous d'harmoniser les données issues de ces deux approches autour des mêmes thématiques.

3. Analyse des résultats : comprendre et produire des travaux universitaires en français

Après avoir collecté les données issues des questionnaires distribués aux étudiants participants, ainsi que des entretiens semi-directifs menés avec eux, nous avons entrepris l'analyse des réponses de manière thématisée. Cette méthode est couramment utilisée pour traiter les données qualitatives dans l'analyse de contenu. Elle facilite l'interprétation des résultats à travers une « réduction des données », suivie d'une « décomposition des thèmes », selon la terminologie de Paillé et Mucchielli (2016). Cette approche nous a permis de dégager des tendances significatives et de mieux cerner les besoins et attentes des participants.

La première étape a consisté à examiner les réponses quantitatives, notamment en ce qui concerne les compétences linguistiques et les attentes des étudiants dans le cadre des cours de renforcement du français. Ces données chiffrées ont permis de dresser un tableau global des lacunes les plus fréquemment rencontrées, que ce soit en matière de maîtrise grammaticale, de lexique académique ou de compréhension et de production écrites.

Ensuite, l'analyse des réponses qualitatives recueillies lors des entretiens semi-directifs a enrichi ces premiers constats en apportant des perspectives supplémentaires sur les motivations, les parcours linguistiques et les défis spécifiques auxquels ces étudiants sont confrontés. Cette approche mixte a facilité l'établissement de corrélations entre les difficultés linguistiques perçues et les expériences d'apprentissage, tout en permettant d'identifier des pistes d'amélioration pour mieux adapter les dispositifs pédagogiques aux besoins réels des étudiants. Nous préférons présenter ces résultats sous cinq thématiques clés issues de nos analyses.

3.1. Acquisition de la langue française

Dans la première partie de notre enquête, nous avons cherché à mieux comprendre la relation de nos informateurs avec les langues qui les entourent, à savoir le turc et le français. Il est important de rappeler que la plupart de ces étudiants n'ont pas appris le français comme une langue étrangère, contrairement à ce que supposent souvent les cours de français sur objectif universitaire. Ils possèdent déjà des compétences orales de

niveau assez élevé et n'ont pas besoin d'entraînement à l'oral, mais plutôt d'une pratique approfondie de l'écrit, accompagnée d'un apprentissage poussé du lexique universitaire. Dans ce sens, Mourlhon-Dallies (2011) souligne ce fait et affirme que le « français académique » désigne généralement la partie de la langue nécessaire pour accomplir l'ensemble des tâches scolaires et des travaux à rendre, quelles que soient les spécialités ou disciplines, alors que le français sur objectif universitaire a une portée plus large, puisqu'il vise spécifiquement la maîtrise du français dans le but de réussir un parcours universitaire. Ainsi, le FOU peut s'appliquer aux locuteurs natifs, surtout dans le contexte d'une université de masse.

Les étudiants participant à cette étude se situent ainsi à la frontière des apprenants de français sur objectif universitaire, bien que cela ne s'applique pas de manière uniforme à toutes les matières ni à toutes les méthodes d'apprentissage. Ce profil spécifique nécessite une attention particulière dans la conception des cours de renforcement, comme l'ont souligné Parpette et Mangiante (2012). Il est donc essentiel de bien comprendre leur situation en tant que locuteurs natifs du français et d'examiner de plus près leur parcours linguistique. La plupart d'entre eux ont commencé à s'exprimer en turc avant l'âge de 3 ans, un fait lié au contexte familial, où au moins l'un des parents est récemment arrivé de Turquie. Dans la majorité des cas, l'un des parents est né ou a grandi en France et maîtrise le français, mais la langue de communication à la maison reste le turc, car l'autre parent, arrivé en France à l'âge adulte, ne maîtrise pas la langue française.

Ce phénomène dépend de quel parent maîtrise le mieux le français. Si c'est la mère qui parle principalement français, elle communique avec l'enfant en français, mais passe au turc en présence du père. Dans le cas contraire, si la mère ne maîtrise pas le français, l'enfant n'est souvent pas exposé à cette langue avant l'entrée en maternelle, à l'âge de 3 ans depuis 2019, année où la scolarisation en maternelle est devenue obligatoire. Avant cette date, il était possible de commencer l'école à 6 ans, ce qui fait que certains de nos participants, nés bien avant cette réforme, n'ont pas été scolarisés en maternelle dès leurs trois ans.

Pour les enfants qui ne communiquaient qu'en turc à la maison, cette transition peut rester un souvenir marquant. Ils évoquent leurs premières expériences scolaires, notamment les difficultés à s'exprimer au début.

D'après eux, ce retard d'exposition au français a peut-être limité le temps consacré à la familiarisation avec la langue écrite et la lecture en français. La plupart de nos informateurs reconnaissent que ce décalage ne les a pas complètement freinés dans leurs apprentissages ultérieurs, mais admettent que la situation aurait pu être plus favorable pour la compréhension et la production écrites.

Nous pouvons affirmer que leur première rencontre avec la langue française a eu lieu relativement tôt, mais dans un contexte scolaire souvent marqué par le stress. L'apprentissage d'une langue ne se résume pas à l'acquisition de règles linguistiques et à leur application quand nécessaire. Il englobe également des éléments culturels et des connaissances générales qui sont souvent transmis au sein de la famille dès le plus jeune âge. L'absence de ces bases peut rendre difficile l'intégration dans un environnement scolaire où l'expression et la réussite sont exigées, ce qui peut engendrer du stress chez ces enfants. Nos informateurs ont évoqué des expériences d'enfance où ils se retrouvaient parfois en difficulté face aux attentes scolaires, tant de la part de leurs enseignants que de leurs parents. Même si ces pressions ont diminué avec le temps, elles continuent d'avoir un impact négatif, se manifestant par un manque de confiance ou de motivation, selon leurs témoignages sur leur relation avec la langue française.

3.2. Usage des langues : turc et français

Dans cette thématique, nous avons rassemblé les expériences personnelles de nos informateurs en tant que locuteurs du français et du turc, en explorant leur parcours linguistique au sein de la famille, de la vie sociale et du milieu scolaire. Nous portons une attention particulière à la place des deux langues dans leur quotidien. La majorité d'entre eux indique que, bien qu'ils entretiennent des relations familiales, amicales et parfois professionnelles principalement au sein de la communauté turque, cela ne signifie pas qu'ils parlent turc dans ces contextes. En tant que représentants de la troisième génération d'immigrés arrivés en France dans les années 1970, ils communiquent naturellement en français entre eux. La langue utilisée entre frères et sœurs est souvent le français, et même avec au moins un des parents, les échanges se font généralement en français. Cela montre

que le français oral occupe une place importante dans leur vie, mais la langue écrite y est beaucoup moins présente, excepté dans les SMS échangés entre amis. Nous ne pouvons donc pas vraiment parler d'une pratique écrite élaborée.

Parmi nos informateurs, seulement trois étudiants ont appris le français à un âge adulte, après leur arrivée en France dans le cadre d'un regroupement familial, et ont donc dû l'apprendre comme une langue étrangère. Curieusement, ces étudiants présentent souvent des compétences plus avancées en grammaire et en orthographe que ceux qui maîtrisent mieux le français à l'oral. Cela montre que l'apprentissage d'une langue dans un cadre formel peut favoriser une acquisition plus solide des bases grammaticales.

De plus, ces étudiants ayant appris le français comme langue étrangère semblent également plus à l'aise avec la langue écrite. Ils se sentent plus confiants face à l'étude de textes universitaires et à la rédaction de paragraphes utilisant un vocabulaire appris. Cependant, ils reconnaissent éprouver une certaine appréhension face aux difficultés potentielles liées à la réalisation de travaux universitaires ou à la préparation de projets pour les examens. La méthodologie académique française, avec des termes comme « dissertation », « plan de travail » ou « commentaire composé », leur paraît intimidante, car ces concepts leur étaient inconnus avant d'entrer à l'université.

Les étudiants participant à notre étude ont suivi des parcours variés. Certains ont complété au moins une partie de leur scolarité en Turquie, tandis que d'autres ont obtenu leur baccalauréat en France, mais sans passer par le collège. La formation scolaire de nos informateurs est donc hétérogène. La majorité d'entre eux a suivi des cursus dans des lycées technologiques ou professionnels, et seuls trois étudiants ont fréquenté un lycée général. Ceux qui ont eu cette chance reconnaissent avoir acquis une certaine familiarité avec la lecture et la rédaction formelles dans un cadre scolaire, mais soulignent que ce parcours a été difficile en raison de l'absence de bases solides, notamment dans les matières nécessitant une lecture rapide et la connaissance d'œuvres littéraires. Selon eux, ces lacunes les ont rendus moins préparés à affronter les exigences de l'emploi du temps du lycée général.

3.3. Défis linguistiques : expression écrite et orale

Les étudiants ayant participé à notre étude rapportent avoir traversé des parcours scolaires complexes en raison de leurs lacunes en français écrit. Selon eux, ces difficultés ont émergé dès l'école primaire. La principale explication qu'ils donnent est que leurs parents ne leur ont pas transmis le goût de la lecture lorsqu'ils étaient jeunes. Ils observent que les enfants issus de familles non immigrées commencent souvent à lire et écrire très tôt. Ces enfants, souvent qualifiés, par nos informateurs, de « Français de France », grandissent entourés de livres dès leur plus jeune âge, ce qui n'a pas été le cas de ces enfants de familles immigrées, même si leurs parents avaient accès à ces ressources.

Cette différence culturelle, où la lecture à la maison n'est pas une pratique courante, peut priver ces enfants d'une immersion précoce dans l'écrit. Ainsi, lorsqu'ils arrivent à l'école primaire sans avoir l'habitude de lire, ils se retrouvent avec un vocabulaire plus limité que leurs camarades. Cela entraîne un sentiment d'intimidation lorsqu'il faut participer en classe. Faute d'avoir acquis ces compétences à la maison, ces enfants se replient souvent sur eux-mêmes à l'école, sans véritablement comprendre d'où provient leur difficulté. Ils développent ainsi l'idée qu'ils sont moins intelligents que les autres et préfèrent se taire face aux questions des enseignants.

Le même problème se pose en orthographe et en grammaire, où leur manque de connaissances les pousse à éviter toute interaction en cours. De nombreux informateurs estiment encore aujourd'hui avoir un vocabulaire limité, ce qui les inquiète pour les études à la faculté des langues. Ils ne se sentent pas à l'aise pour aborder des sujets comme l'histoire ou la géographie, affirmant qu'il leur manque un lexique essentiel. Ils expliquent également que c'est ce manque de confiance, déjà présent au collège, qui les a poussés à choisir des filières technologiques ou professionnelles plutôt qu'un lycée général, où ils ne se sentaient pas à la hauteur.

Un autre défi majeur réside dans la prise de notes. Nos participants admettent ne pas être habitués à cette pratique, ce qui représente un véritable obstacle pour leurs études universitaires. En effet, ils soulignent qu'à l'université, la prise de notes doit être rapide et efficace afin de suivre

le rythme des cours, souvent beaucoup plus longs qu'au lycée. Ils ne se sentent ni suffisamment préparés ni compétents dans ce domaine.

De plus, ils évoquent leur manque de familiarité avec l'orthographe du lexique qui sera utilisé dans leur cursus, ce qui complique davantage la prise de notes. Ils s'inquiètent également de ne pas savoir comment organiser ces notes pour réviser efficacement avant les examens. Selon eux, il serait particulièrement utile, surtout en début de formation, de pouvoir prendre des notes précises et ciblées. Cela leur permettrait de se concentrer sur les informations essentielles pour les examens, plutôt que d'être contraints de lire des livres entiers ou d'apprendre des sujets non pertinents pour leurs besoins immédiats.

Les informateurs évoquent également leur appréhension face à la réalisation d'exposés, une tâche qui leur sera régulièrement demandée tout au long de leur parcours en licence, puis en master s'ils poursuivent leurs études. Bien que nous ayons déjà mentionné que ces étudiants utilisent la langue française dans la plupart des contextes du quotidien, où elle est devenue leur langue principale de communication, et qu'ils s'expriment à l'oral sans difficulté dans ces situations, il apparaît qu'un changement de contexte vers un cadre plus formel suscite chez eux une inquiétude. Ils craignent de ne pas être suffisamment compétents pour s'exprimer oralement dans un environnement universitaire structuré. Cela révèle que le véritable défi pour eux n'est pas la maîtrise de la langue en soi, mais l'absence de pratique dans des contextes formels, tant au cours de leur scolarité que dans leur vie quotidienne.

3.4. Aspects favorables : gestion des compétences linguistiques

La majorité de nos participants reconnaissent avoir des lacunes en grammaire et en vocabulaire, en particulier dans le lexique universitaire. Motivés à enrichir ces compétences, ils envisagent de s'appuyer sur la pratique de la lecture tout au long de leur parcours à la faculté des langues. Bien que beaucoup d'entre eux aient déjà la possibilité de s'engager dans la vie professionnelle grâce à leur baccalauréat technique ou professionnel, ils préfèrent poursuivre leurs études universitaires pour accéder à des métiers plus intellectuels. Ils aspirent à évoluer dans des domaines tels que la traduction, l'enseignement ou le commerce international, et sont

conscients que pour occuper de bons postes, une solide maîtrise du français, tant à l'écrit qu'à l'oral, est essentielle.

Un autre aspect marquant de leur parcours linguistique réside dans leur exposition précoce à deux langues, en tant qu'enfants de parents immigrés. Dès leur plus jeune âge, ils ont souvent endossé le rôle de traducteur au sein de leur famille, aidant leurs parents qui ne maîtrisaient parfois pas le français. Cette expérience leur a permis de développer des compétences orales, mais aussi d'aborder l'écrit dans des contextes formels. Ayant déjà été confrontés à des situations complexes nécessitant une maîtrise linguistique avancée, ils sont pleinement conscients des domaines dans lesquels ils manquent encore d'assurance, et sont déterminés à combler ces lacunes. Cette motivation représente un atout précieux pour entamer une licence, d'autant plus qu'ils sont conscients qu'ils devront parfois fournir un effort supplémentaire sur certains sujets.

Ces jeunes, dont le niveau de bilinguisme varie, bénéficient d'un avantage significatif pour leurs apprentissages futurs, car leurs compétences métalinguistiques ont été développées dès leur jeune âge. En conséquence, ils ont le potentiel de renforcer leurs capacités linguistiques dans un autre contexte, à condition qu'ils souhaitent s'investir dans cette démarche.

3.5. Perspectives sur le dispositif « Oui Si »

Dans notre enquête, nous avons cherché à comprendre si les étudiants inscrits à ce dispositif ressentaient le besoin d'améliorer leurs compétences en langue française via un cours supplémentaire. Les réponses révèlent que la majorité d'entre eux reconnaît cette nécessité. Ils sont également convaincus que ces cours ciblés peuvent leur apporter bien plus que ceux qu'ils ont suivis au lycée. En effet, beaucoup admettent qu'ils ne prenaient pas pleinement conscience de leurs lacunes linguistiques pendant leur parcours secondaire. Ils expliquent que leur emploi du temps au lycée, souvent chargé par les matières techniques ou professionnelles, ne leur permettait pas de se consacrer suffisamment à l'amélioration des compétences en français. Les étudiants issus de filières professionnelles ou techniques ont eu moins de cours de langue et de littérature, ce qui les a

privés d'une pratique régulière et approfondie. De plus, certains reconnaissent avoir oublié une grande partie des bases acquises au collège.

Ces étudiants sont finalement satisfaits de pouvoir bénéficier de ce programme de révision en français, qu'ils considèrent comme un atout pour réussir à l'université. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ils ne perçoivent pas ces heures supplémentaires, imposées via *Parcoursup*, comme une corvée. Au contraire, la plupart estiment que ces cours sont indispensables et se sentent mieux préparés pour affronter les exigences universitaires. Près de la moitié d'entre eux avouent avoir eu des appréhensions à l'idée de poursuivre des études en faculté des langues après avoir obtenu un baccalauréat technologique ou professionnel. Cependant, leurs craintes se sont atténuées lorsqu'ils ont appris que des cours de soutien en français seraient proposés dès le début de leur cursus.

Parmi leurs principales inquiétudes figure la maîtrise du lexique universitaire. Beaucoup expriment des difficultés à cet égard, ayant grandi dans des environnements où l'écrit du français n'était pas toujours répandu, notamment en termes de vocabulaire formel. Les entretiens que nous avons réalisés ont également été l'occasion pour eux d'en apprendre davantage sur les cours proposés par le dispositif « Oui Si ». Ils se réjouissent de savoir qu'en plus des cours de français, des enseignements sur la méthodologie universitaire, comme la prise de notes et le suivi des dossiers et examens, sont également prévus. La nécessité de conception des cours de FOU en identifiant les besoins spécifiques liés à la réalité universitaire des apprenants, afin de sélectionner les domaines et contextes académiques pertinents à leur situation, comme le souligne Mougeon (2016), est présente dans nos résultats. Nous avons besoin de l'intégration de contenus contextualisés qui permet de proposer des activités répondant efficacement aux objectifs d'apprentissage des étudiants dans leur contexte particulier.

Les étudiants expriment également des attentes précises en ce qui concerne la rédaction et la préparation des devoirs. Ils reconnaissent ne pas avoir suffisamment acquis certaines compétences, telles que l'élaboration d'un plan, la structuration d'une dissertation ou l'organisation d'un projet scolaire durant leur passage au lycée. Cela montre que l'université a aussi pour mission de pallier ces lacunes héritées du parcours secondaire.

Cette situation n'est pas exclusive à ces étudiants, car nombreux sont ceux qui arrivent à l'université avec des acquis inégaux (Maafi, 2022). L'université doit donc jouer un rôle déterminant en garantissant à tous des conditions d'apprentissage équitables pour réussir leur parcours académique.

Conclusion

Cette étude révèle le caractère pratique des cours de FOU, conçus pour répondre aux exigences des situations universitaires et aux compétences requises à chaque étape du parcours académique. Cela inclut la maîtrise des règles académiques, la compréhension du diplôme préparé, l'assimilation des contenus disciplinaires et pédagogiques, la rédaction selon les standards universitaires, ainsi que l'adoption de stratégies de travail optimisées. Il est crucial que les formations en FOU intègrent explicitement l'apprentissage linguistique dans ce cadre spécifique. Pour ce faire, il est essentiel de structurer les tâches comme le proposent Parpette et Mangiante (2012), avec une introduction qui explique l'importance de l'aspect abordé dans les cours ou travaux, suivie d'activités de compréhension et de production, puis une réflexion finale invitant l'étudiant à confronter cet aspect à ses pratiques antérieures et à envisager des stratégies d'acquisition des compétences nécessaires.

Cette approche fonctionnelle des enseignements offrirait aux étudiants une meilleure compréhension du fonctionnement universitaire tout en leur permettant d'identifier plus précisément leurs besoins linguistiques. En adoptant cette démarche, ils seraient en mesure de développer des stratégies d'apprentissage axées principalement sur la compétence écrite, en pratiquant la langue dans des situations concrètes plutôt que de se cantonner à un apprentissage théorique limité à la grammaire ou au vocabulaire. En mettant l'accent sur les fonctions communicatives, ces méthodes créeraient un cadre d'apprentissage propice à l'acquisition de compétences essentielles, facilitant ainsi une interaction fluide et continue dans les contextes spécifiques de la vie académique.

Notre étude met en lumière que nos informateurs auraient tiré un grand bénéfice d'une approche plus fonctionnelle dans leurs parcours précédents, car celle-ci leur aurait permis de mettre leurs acquis en pratique grâce à une

méthode axée sur l'usage concret de la langue. Leurs besoins d'apprentissage englobent ainsi les fonctions langagières, les contextes d'utilisation réels, une communication authentique, ainsi qu'une approche centrée sur l'apprenant. En résumé, les programmes d'enseignement devraient avoir pour objectif de rendre les apprenants aptes à communiquer efficacement, en se concentrant sur des objectifs pratiques et tangibles d'apprentissage linguistique.

En abordant l'authenticité des cours et des situations de communication pour le FOU, il ne s'agit pas simplement de recréer des situations cibles simplifiées, comme le fait souvent l'approche communicative classique. Le FOU, en particulier dans des dispositifs tels que « Oui Si », doit aller bien au-delà de simples programmes « sur mesure ». Il doit viser à construire un programme qui prend en compte toute la complexité et la richesse de la situation d'apprentissage, en intégrant pleinement ses différentes dimensions. Comme l'expliquent Mangiante et Parpette (2011), dans cette complexité qualifiée de « contextes emboîtés », les cours magistraux s'intègrent à la discipline académique, elle-même partie prenante de l'organisation universitaire et de la culture nationale. Ces observations mettent en lumière la nécessité de privilégier un enseignement basé sur des outils, techniques et méthodes adaptés aux spécificités des études universitaires, plutôt que de se limiter à des programmes traditionnels centrés exclusivement sur les contenus linguistiques.

Bibliographie

Bordo, W., Goes, J., Mangiante, J.-M. (Dir.) 2016. *Le Français sur objectif universitaire : entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Arras : Artois Presses Université. [En ligne] : <https://books.openedition.org/apu/13673?lang=fr> [consulté le 20 septembre 2024].

Boukhannouche, L. 2013. « Le français sur objectif universitaire ». *La francopolypophonie*, n° 8 (2), p. 164-176. [En ligne] : https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/28989 [consulté le 20 septembre 2024].

Cadet, L., Goes, J., Mangiante, J.-M. 2010. *Langue et Intégration : dimensions institutionnelles, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : Peter Lang.

Coulon, A. 1997. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.

Cuq, J.P., Chnane-Davin, F. 2023. « Consigne et méthodologies, quelle évolution en FOS et en FLS ? ». *Revue TDFLE*, n° 82. [En ligne] : <https://revue-tdfle.fr/articles/revue->

82/3286-consigne-et-methodologies-quelle-evolution-en-fos-et-en-fls [consulté le 20 septembre 2024].

Hafez, S.-A. 2016. « L'enseignement du FOU en milieu universitaire francophone : besoins et contraintes ». In : *Le Français sur objectif universitaire*. Arras : Artois Presses Université, p. 77-95. [En ligne] : <https://books.openedition.org/apu/13753> [consulté le 20 septembre 2024].

Maafi, 2022. « Vers de nouvelles pratiques didactiques du FLE : « FOS » et « FOU », méthodes d'enseignement « sur mesure » », *Didactique du FLES*, 1, p. 2, 91-101.

Mangiante J.-M., Parpette C. 2011. *Le Français sur Objectif Universitaire*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Mangiante J.-M., Parpette, C. 2004. *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE, coll. F.

Mougeon, F. 2016. Apprentissage du français L2 à vocation universitaire en milieu minoritaire. In : *Le Français sur objectif universitaire*. Arras : Artois Presses Université, p. 45-59. [En ligne] : <https://books.openedition.org/apu/13728?lang=fr> [consulté le 20 septembre 2024].

Mourlhon-Dallies, F. 2011. « Le Français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel ». *Synergies monde*, n° 8, Tome 1, p. 135-143. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf> [consulté le 20 septembre 2024].

Paillé, P., Mucchielli, A. 2016. L'analyse thématique. In : *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Parpette, C., Mangiante, J.-M. 2012. « Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires ». *Synergies Algérie*, n° 15, p. 147-166. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie15/mangiante.pdf> [consulté le 20 septembre 2024].

Pollet, M-C. 2012. *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Sleiman, R. 2016. Un cours sur objectif universitaire : quels besoins pour les étudiants d'Éducation physique et sportive ? In : *Le Français sur objectif universitaire*. Arras : Artois Presses Université, p. 97- 113. [En ligne] : <https://books.openedition.org/apu/13763?lang=fr> [consulté le 20 septembre 2024].



© *Synergies Turquie*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>





Comparaison de deux dessins animés : *Cédric* et *Heidi* dans
le cadre du développement de l'empathie et de la
compétence orale dans l'enseignement du français et de
l'allemand en tant que langues étrangères

Gizem Köşker

Université d'Anadolu, Turquie

gizemkosker@anadolu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-0115-9756>

İnci Aras

Université d'Anadolu, Turquie

incikarabacak@anadolu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-7237-3901>

Reçu le 26-09-2024 / Évalué le 16-10-2024 / Accepté le 20-11-2024

Résumé

Dans cet article, la contribution de deux dessins animés, *Cédric* et *Heidi*, en français et en allemand, au développement de l'empathie chez les enfants a été étudiée dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Cette recherche qualitative a été réalisée par l'analyse de documents, et les résultats obtenus ont été associés au processus d'enseignement des langues étrangères afin de proposer des suggestions pratiques visant à favoriser le développement de l'empathie dès le plus jeune âge.

Mots-clés : empathie, enseignement des langues étrangères, compétence orale, *Cédric*, *Heidi*

**Yabancı dil olarak Fransızca ve Almanca öğretiminde empati ve konuşma becerisi
geliştirme potansiyeli bağlamında iki çizgi film karşılaştırması: *Cédric* ve *Heidi***

Özet

Bu makalede Fransızca ve Almanca, iki çizgi filmin, *Cédric* ve *Heidi*, yabancı dil öğretimi sürecinde çocukların empati duygusunun gelişimine katkısı incelenmiştir. Nitel bir çalışma olan bu araştırma, doküman analizi olarak gerçekleştirilmiş, elde edilen bulgular yabancı dil öğretimi süreci ile ilişkilendirilerek erken yaşta empati gelişimi için kullanılabilecek uygulama önerileri sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: empati, yabancı dil öğretimi, konuşma becerisi, *Cédric*, *Heidi*

**A comparison of two cartoons in the context of developing empathy and speaking
skills in the teaching of French and German as foreign languages: *Cedric* and *Heidi***

Abstract

In this article, the contribution of two animated series, *Cédric* and *Heidi*, in French and German, to the development of empathy in children has been studied within the context

of foreign language teaching. As a qualitative study, this research was conducted through document analysis, and the findings have been associated with the foreign language teaching process to provide practical suggestions for fostering empathy development at an early age.

Keywords: empathy, foreign language education, oral production skill, *Cédric*, *Heidi*

Introduction¹

La capacité de penser est largement reconnue comme la caractéristique la plus fondamentale qui distingue les êtres humains des autres formes de vie. De plus, la capacité à communiquer des pensées et des émotions est également un trait unique attribué à l'humanité. Quel que soit le langage utilisé dans le processus de communication, l'objectif principal reste de comprendre l'« autre » et d'être compris par cet « autre ». Ce phénomène est souvent observé chez des individus qui partagent une langue mais ressentent parfois qu'ils ne communiquent pas efficacement ; le problème sous-jacent provient souvent de besoins non satisfaits de compréhension mutuelle.

La condition préalable pour être ouvert à la compréhension de l'« autre », qui représente les personnes marginalisées au sein de la culture dominante, est la capacité de l'individu à faire preuve d'empathie envers elles. Une personne qui parvient à se mettre à la place de l'autre est d'emblée prête pour une communication ouverte et constructive. C'est ici que le concept d'« empathie » entre en jeu. Le terme « empathie », dérivé du préfixe latin « em », signifiant « en » ou « dans », et du mot grec « *patheia* », signifiant « sentiment, souffrance, perception », se traduit par compassion, sensibilité et compréhension partagée en français, tel que défini par le dictionnaire de la langue française. L'empathie est une aptitude à se mettre à la place des autres, distincte de la sympathie et qui rend compte de tous élans solidaires et dont l'absence ou le déficit explique la cruauté au quotidien ou au champ d'honneur (Berthoz, Jorland, 2004). Elle implique un effort pour comprendre avec précision les émotions et les pensées d'une autre personne en adoptant son point de vue dans le

¹ Gizem Köşker a rédigé l'introduction de l'article et réalisé l'analyse de la série de bandes dessinées *Cédric*, tandis qu'İnci Aras a pris en charge les sections théoriques de l'article ainsi que l'analyse de la série de bandes dessinées *Heidi*. Les deux auteurs ont contribué de manière égale à l'élaboration de l'article.

cadre de la communication. Développer cette sensibilité nécessite de cultiver une prise de conscience, et cette prise de conscience repose sur l'empathie. Lorsqu'une personne commence à faire preuve d'empathie, elle met de côté ses propres pensées et jugements, se préparant ainsi à ressentir et à comprendre l'autre de son point de vue (Bellous, 2001).

L'empathie, qui désigne la capacité de comprendre les émotions et les pensées d'autrui et de réagir avec sensibilité (Aydoğan, Kaşkaya, 2010), est de plus en plus reconnue comme une compétence en intelligence émotionnelle qui devrait être cultivée dès le niveau de l'enseignement élémentaire (Canbaba, 2020). Decety et Meyer (2008) décrivent l'empathie comme la conscience des similitudes émotionnelles entre soi et les autres, sans qu'il y ait de conflit entre les individus concernés. Le concept clé ici est « la conscience des similitudes », qui facilite la construction d'un pont entre soi et l'autre, établissant ainsi un cadre contextuel partagé. Ce processus est intrinsèquement lié à la compétence d'intelligence émotionnelle connue sous le nom d'empathie, une forme fondamentale de connaissance essentielle à chaque individu. Lipps identifie trois types de connaissances pertinentes à l'expérience humaine : la connaissance des objets, la connaissance de soi et la connaissance des autres. Cette troisième catégorie concerne la capacité à créer des parallèles par l'imitation interne en adoptant le point de vue de l'autre, un processus rendu possible uniquement par l'expérience de l'empathie (Ersoy, Köşger, 2016).

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, l'importance de l'empathie devient de plus en plus évidente, en particulier dans le cadre des interactions impliquant des langues et des cultures diverses. L'empathie est essentielle pour reconnaître, respecter et comprendre les différences. Dökmen (2005) explique ce concept en décrivant l'empathie comme la capacité à adopter la perspective de l'autre, permettant ainsi de percevoir, de ressentir et de communiquer avec précision les émotions et les pensées de cette personne. Cette compétence est particulièrement vitale pour les jeunes apprenants, car elle facilite la compréhension et l'acceptation des valeurs culturelles, des normes et des modes de vie des autres, ainsi que de leurs différences inhérentes.

L'empathie peut se manifester envers l'« autre » à travers sept niveaux distincts de développement : l'empathie superficielle, limitée aux

expressions stéréotypées ; l'empathie de niveau « je », caractérisée par une attitude supérieure où l'on offre des conseils non sollicités ; l'empathie de niveau « vous », qui prescrit des actions pour l'autre ; l'empathie de niveau « nous », qui considère les perspectives collectives plutôt qu'individuelles ; l'empathie sociétale, le niveau idéal qui englobe une acceptation sans jugement de l'« autre » dans toutes ses dimensions ; l'empathie universelle, qui reconnaît la totalité de l'univers ; et l'empathie intemporelle, qui tient compte des implications futures (Tarhan, 2017 : 180-182). Par ailleurs, Dökmen (1988) classe l'empathie en trois niveaux hiérarchiques : « niveau-ils », « niveau-je » et « niveau-tu ». Une analyse minutieuse révèle que les individus opérant au niveau-ils ignorent souvent les émotions et les pensées des autres, transmettant simplement des jugements sociétaux sans introspection personnelle. En revanche, ceux au niveau-je expriment leurs sentiments de manière égocentrique et prescriptive, tandis que les individus au niveau-tu démontrent une implication empathique qui adopte réellement la perspective de l'autre, plutôt que de simplement refléter les normes sociétales ou des opinions personnelles.

Cette étude vise à explorer les contributions des séries animées *Cédric* et *Heidi*, qui bénéficient d'un large public, au développement de l'empathie des compétences de la production orale envers « l'autre » dans le cadre de l'enseignement du français et de l'allemand comme langues étrangères. Cette analyse sera menée à travers le prisme des trois niveaux fondamentaux d'empathie de Dökmen. Sur la base des résultats, des recommandations pratiques seront proposées pour intégrer le développement précoce de l'empathie dans le processus d'enseignement des langues étrangères et ainsi favoriser le développement des compétences orales (Benamar, 2009) basées sur l'empathie chez les apprenants. Une telle intégration est essentielle pour promouvoir la compréhension interculturelle et renforcer l'intelligence émotionnelle des apprenants fondée sur l'empathie. En effet, les activités conçues pour développer les compétences orales fondées sur l'empathie des apprenants enrichiront le vocabulaire (Lindqvist, 2010) existant dans la langue étrangère et, par conséquent, les expériences de communication réelle qu'ils acquerront.

1. Méthodologie

La recherche qualitative représente une approche méthodologique qui utilise des techniques de collecte de données qualitatives, y compris l'observation, les entretiens et l'analyse documentaire, pour explorer les contextes naturels dans lesquels les perceptions et les événements sont situés. Cette approche souligne l'importance de comprendre les phénomènes sociaux dans leurs cadres environnementaux spécifiques, ancrés dans une perspective de construction théorique. L'analyse de document a historiquement servi de méthode de recherche précieuse dans divers domaines, notamment dans celui de la bibliothéconomie. Dans la recherche contemporaine, elle a gagné en importance en tant que méthode largement utilisée dans les sciences sociales (Yıldırım, Şimşek, 2013). L'efficacité de l'analyse de document repose non seulement sur sa fonctionnalité, mais aussi sur son rapport coût-efficacité par rapport aux méthodes traditionnelles telles que l'observation et les entretiens. Cette caractéristique contribue de manière significative à son adoption fréquente dans les sciences sociales (Mogalakwe, 2006).

Dans ce contexte, la présente étude s'efforce d'explorer l'intégration de l'empathie en tant que compétence socio-émotionnelle critique dans l'enseignement des langues étrangères en particulier pour le français et l'allemand. En utilisant la méthode d'analyse documentaire, cette étude effectuera une analyse comparative du concept d'empathie tel que dépeint dans les séries animées *Cédric* et *Heidi*, cadrée dans le modèle à trois niveaux de l'empathie de Dökmen. Les résultats de cette analyse informeront des recommandations pratiques pour l'intégration de l'empathie dans le curriculum des cours de langue française et allemande. En fin de compte, cette étude vise à faciliter un processus d'apprentissage socio-émotionnel qui encourage les apprenants à adopter les perspectives de l'« autre », les préparant ainsi à des interactions efficaces dans la langue cible.

2. Résultats

2.1. Informations générales sur les œuvres analysées

Cédric, une série télévisée animée franco-belge écrite par Cauvin, illustrée par Laudec et publiée en français par Dupuis et en anglais par

Cinebook, se compose de treize saisons totalisant 156 épisodes. La série narre les aventures d'un garçon de huit ans nommé Cédric Dupont, qui vit avec son père, sa mère et son grand-père à la retraite. La vie de Cédric est bouleversée lorsqu'une petite fille chinoise nommée Chen, dont il est amoureux, arrive dans son école. Guidé par les conseils de son grand-père et de son meilleur ami Christian, Cédric tente de conquérir son cœur tout en s'efforçant d'améliorer ses performances académiques pour plaire à ses parents, en particulier à son père. Dans le même temps, il recourt à diverses ruses pour se moquer de son éternel rival, Nicolas d'Aulnay-des-Charentes du Ventou, qui est également romantiquement intéressé par Chen. Ainsi, la vie de Cédric se déroule au milieu des dynamiques de la vie scolaire, des déceptions romantiques et des relations entre trois générations vivant sous un même toit.

La série *Heidi*, basée sur le livre pour enfants de Johanna Spyri, est une adaptation télévisée suisse qui a été diffusée en 1974 et qui se compose de 26 épisodes. Elle suit les aventures d'une jeune fille, à l'origine nommée Adelheid mais affectueusement appelée Heidi, qui est élevée par sa tante Dete après la mort de ses parents. À l'âge de cinq ans, sa tante l'emmène vivre avec son grand-père dans les Alpes suisses. Pendant deux ans, Heidi profite de sa vie à la montagne avec son grand-père et son ami Peter, le berger de chèvres, ainsi que leurs chèvres bien-aimées. Quand il est temps pour Heidi de commencer l'école, sa tante l'emmène à Francfort, où elle se lie d'amitié avec Clara, une fille en situation de handicap. Cependant, Heidi a du mal à s'adapter à la vie urbaine encombrée et aux grands immeubles après la sérénité des Alpes, devenant finalement somnambule. Après deux ans, elle retourne dans les Alpes. L'été suivant, Clara et sa grand-mère rendent visite à Heidi dans les montagnes, et grâce à l'air pur des Alpes, Clara retrouve des forces et finit par marcher à nouveau. Le grand-père de Heidi se réconcilie également avec les villageois qui s'étaient autrefois opposés à lui, en grande partie grâce au charme de Heidi.

2.2. L'empathie dans les œuvres analysées

L'empathie, conceptualisée comme une réponse émotionnelle à l'état émotionnel de l'« autre » (Eisenberg, Strayer, 1987 : 5), peut être caractérisée comme la tentative d'un individu de comprendre les

sentiments et les pensées d'un autre en se mettant à sa place (Tutkun, 2012). Cette compréhension nuancée de l'empathie souligne son importance dans la promotion des connexions interpersonnelles dans divers contextes. Dans la relation entre Cédric et son grand-père âgé, nous observons une manifestation vivante des dynamiques empathiques que cette étude cherche à mettre en lumière. Malgré le fossé générationnel considérable, Cédric ayant huit ans et son grand-père quatre-vingts ans, l'interaction entre eux exemplifie une capacité innée à la résonance émotionnelle. Lorsque l'une des parties ressent de l'ennui ou une détresse émotionnelle, l'autre adopte instinctivement son point de vue, facilitant ainsi un échange émotionnel. Cette interaction illustre une inclinaison empathique au niveau de « tu », où les deux individus s'engagent profondément dans les paysages émotionnels de l'autre dans un effort concerté pour se comprendre mutuellement.

Par exemple, dès le début de la série, le personnage du grand-père exprime des sentiments d'obsolescence, de fatigue et d'inadéquation. Il lutte contre la perception de ne pas être pris au sérieux par son gendre et nourrit des craintes d'être relégué dans une maison de retraite. Cette caractérisation met en lumière les vulnérabilités du grand-père et accentue le lien émotionnel partagé entre lui et Cédric. À travers leurs interactions, la série invite les spectateurs à explorer les subtilités de l'empathie intergénérationnelle, illustrant comment la compréhension émotionnelle transcende les différences d'âge et favorise une connexion familiale plus riche et plus compatissante. Cette représentation sert de rappel poignant de la valeur de l'engagement empathique dans la navigation à travers les complexités des relations humaines².

Le manque de responsabilités assignées dans les tâches ménagères et la routine monotone de la vie du grand-père, où chaque jour se déroule de manière similaire, contribuent de manière significative à ses sentiments de tristesse. Cet état émotionnel est exacerbé par une communication inefficace avec sa fille et son gendre, ce qui le pousse à chercher du réconfort en conversant avec les plantes de son domicile. Dans ce scénario, Cédric, qui a 72 ans de moins que son grand-père, démontre un engagement actif dans la compréhension empathique. Il s'efforce de saisir

² Cédric – EP20 - *Pépé se rebiffe* (Dupuis Audiovisuel, 2008, 10 : 30).

le paysage émotionnel de son grand-père et formule des suggestions concrètes visant à atténuer sa détresse. Bien que toutes les propositions ne se révèlent pas fructueuses, chaque fois que le grand-père de Cédric perçoit qu'il est réellement compris, un sourire apparaît, soulignant ainsi la profondeur de leur connexion émotionnelle. Cette dynamique illustre comment l'empathie peut combler les fossés générationnels et favoriser des relations significatives dans les contextes familiaux³.

Dans le même ordre d'idées, lorsque Cédric traverse des moments de malheur ou ressent un manque de compréhension de la part de son entourage, son grand-père démontre immédiatement sa capacité à empathiser en se mettant à la place de Cédric. Malgré l'écart d'âge considérable, la richesse de l'expérience de vie du grand-père lui permet de reconnaître les émotions sous-jacentes auxquelles Cédric est confronté, même s'il ne comprend pas entièrement les circonstances spécifiques qui contribuent à la détresse de son petit-fils. Cet engagement empathique profond au niveau du « tu » met en lumière la capacité bien développée du grand-père à empathiser, lui permettant d'apporter un soutien constant qui répond aux sentiments de tristesse et d'anxiété de Cédric.

De plus, le paysage émotionnel de Cédric est étroitement lié à son affection pour Chen, une jeune fille d'origine chinoise. La série dépeint les caractéristiques culturelles de Chen, à travers des épisodes qui explorent les traditions chinoises, la cuisine et les dynamiques familiales, en contraste frappant avec l'arrière-plan culturel de Cédric. Cette dichotomie culturelle est encore accentuée par les attributs physiques de Chen en tant qu'individu d'ascendance asiatique, contrastant avec l'héritage européen de Cédric. Bien que Cédric rencontre parfois des difficultés à s'adapter à certains aspects des pratiques culturelles de Chen, comme l'utilisation des baguettes, il parvient constamment à faire preuve d'empathie avec ses expériences. Cette capacité lui permet non seulement de comprendre ses désirs et ses émotions, mais aussi de favoriser une relation de soutien qui exemplifie une tendance empathique à son égard. À travers ces interactions nuancées, la série illustre efficacement l'importance de l'empathie dans la facilitation de la compréhension interculturelle et la navigation dans

³ Cédric : *Pépé voyage* (Dupuis Audiovisuel, 2008, 09 : 22).

diverses relations interpersonnelles, enrichissant ainsi l'exploration narrative des connexions émotionnelles au-delà des frontières culturelles⁴.

Parmi l'ensemble des personnages de la narration, le plus proche compagnon de Cédric, Christian, émerge comme une figure pivot qui le soutient constamment à travers l'adversité et la joie. Les différences physiques entre Cédric et Christian sont prononcées ; Cédric est décrit comme un garçon petit, légèrement corpulent avec des cheveux blonds, des yeux bleus, des taches de rousseur et des joues roses, tandis que Christian se présente comme grand, élancé, avec des cheveux bouclés et des yeux bruns. Ce contraste marqué sert à souligner les implications potentielles des différences physiques comme une forme d'altérité dans le cadre narratif.

L'œuvre transmet un message saillant concernant la nécessité de l'empathie à travers toutes les formes de diversité. Malgré les différences significatives dans leurs structures familiales et leurs pratiques culturelles, Cédric et Christian illustrent le pouvoir du respect mutuel et de la compréhension. Plutôt que de répondre aux stéréotypes sociétaux à travers le niveau d'empathie « ils », ils s'engagent d'une manière réfléchie au niveau « tu », favorisant une communication et une interaction authentiques qui sont à la fois saines et constructives. Cette dynamique illustre que l'empathie peut prospérer même en présence de différences marquées, renforçant l'idée que des relations fondées sur la compréhension et le respect peuvent efficacement contrer les préjugés sociétaux. Leur amitié sert d'illustration convaincante de la manière dont la capacité d'empathie peut combler les fossés, enrichissant leurs expériences individuelles et soulignant l'importance cruciale des relations inclusives. À travers leurs interactions, la narration plaide en faveur d'une application plus large de l'engagement empathique, mettant en avant son rôle dans la création d'un environnement social plus cohésif et compréhensif⁵.

L'attachement émotionnel profond de Cédric à Chen est encore compliqué par la présence de son rival, Nicolas d'Aulnay-des-Charentes du Ventou, qui représente un enfant d'un milieu socio-économique distinctement privilégié. En tant qu'héritier d'une famille riche et aristocratique, Nicolas réussit souvent à captiver l'attention de Chen par son

⁴ *Cédric est jaloux !* (Dupuis Audiovisuel, 2008, 36 : 59).

⁵ *Cédric aide Christian !* (Dupuis Audiovisuel, 2008, 42 : 13).

charme et sa confiance en lui, marginalisant ainsi Cédric dans leurs interactions. Cette dynamique suscite une frustration considérable chez Cédric, le poussant à explorer divers moyens de représailles.

Le triangle amoureux complexe dépeint parmi ces jeunes personnages révèle que, malgré leur antagonisme apparent, Nicolas et Cédric possèdent tous deux la capacité de transcender leur niveau d'empathie initial centré sur eux-mêmes. Lorsqu'ils interagissent l'un avec l'autre au niveau « tu », ils commencent à comprendre les états émotionnels et les motivations de chacun. Ce changement narratif souligne le potentiel de résolution des conflits à travers l'engagement empathique, illustrant comment la compréhension et le respect peuvent transformer les rivalités en dialogues constructifs. En mettant en avant l'importance de l'empathie dans les relations interpersonnelles, l'œuvre suggère que même des positions adversaires profondément ancrées peuvent évoluer grâce à la découverte mutuelle des expériences émotionnelles, favorisant une compréhension plus nuancée de la rivalité et de l'amitié⁶.

Heidi est présentée comme un personnage doté d'une dynamique émotionnelle et physique significative, une qualité évidente dès les premières scènes. Son abandon ludique de vêtements pour courir sur une colline et sa rapide oscillation entre les larmes et le rire en réponse à des stimuli même triviaux illustrent sa nature pleine d'entrain. En tant qu'orpheline de cinq ans, Heidi incarne une disposition non-conformiste et fantaisiste, générant fréquemment le chaos en raison de son indifférence aux normes et attentes sociales. Analyser ses interactions empathiques à travers les différents niveaux d'empathie « ils », « je » et « tu » révèle des dynamiques relationnelles nuancées tout au long de la série.

Les capacités empathiques innées de Heidi lui permettent de nouer des connexions profondes avec ceux qu'elle rencontre, y compris son grand-père grincheux et son amie malade, Clara. Cette capacité la positionne comme un phare de joie et d'optimisme, malgré les adversités qu'elle affronte. Un exemple marquant de son engagement empathique se produit lorsque sa tante Dete l'emmène chez son grand-père, dans sa cabane isolée. L'enthousiasme de Heidi à comprendre et à se connecter avec son grand-père apparemment irritable illustre ses réponses empathiques au niveau

⁶ *Cédric et son Rival Nicolas !* (Dupuis Audiovisuel, 2008, 53: 47).

« tu ». Ce scénario reflète non seulement sa prise de conscience de l'état émotionnel de son grand-père, mais démontre également sa capacité à s'engager mentalement avec ses sentiments et à les représenter intérieurement, comme l'article Budak (2005).

Les interactions de Heidi mettent en avant son rôle d'agente de compréhension émotionnelle et de compassion, soulignant sa capacité à naviguer dans des paysages émotionnels complexes. Son comportement empathique devient une force transformative dans ses relations, lui permettant de combler les fossés générationnels et émotionnels et favorisant ainsi un environnement de respect mutuel et de compréhension entre des personnages qui, autrement, pourraient rester isolés dans leurs expériences émotionnelles⁷.

Le personnage de Heidi incarne le pouvoir transformateur de l'empathie, influençant de manière significative son grand-père, qui est initialement perçu comme une figure bourrue et irascible vivant dans l'isolement des Alpes suisses. Malgré son attitude égoïste initiale, typique du niveau d'empathie « je » — la gentillesse indéfectible et la foi de Heidi percent son extérieur durci. Cette métamorphose émotionnelle est fortement illustrée lorsqu'il exprime sa tristesse à son départ pour Francfort avec sa tante, contrastant avec sa profonde joie à son retour, mettant en lumière la profondeur de leur lien.

De plus, l'engagement empathique du grand-père se manifeste particulièrement dans ses interactions avec Clara, l'amie de Heidi. En adoptant un niveau d'empathie « tu », il montre une préoccupation sincère pour le bien-être de Clara, s'efforçant de répondre à ses besoins pendant son séjour. Cette réactivité souligne non seulement son intelligence émotionnelle croissante, mais illustre également le thème plus large de la série selon lequel l'empathie est un catalyseur de connexion interpersonnelle et de guérison. La narration transmet efficacement comment la nature compatissante de Heidi favorise un environnement où la compréhension émotionnelle s'épanouit, comblant finalement les fossés générationnels et émotionnels dans les contextes familiaux et sociaux. À travers ces dynamiques relationnelles, l'œuvre souligne le rôle de

⁷ Opa ist sauer - Staffel 1 - Heidi (Studio 100 Media GmbH, 2023, 00: 24).

l'empathie comme élément fondamental dans la culture de relations de soutien et l'amélioration de l'harmonie communautaire⁸.

Dans la série, Peter, un berger de onze ans du village de Dörfli, tisse rapidement une amitié avec Heidi, ce qui l'amène à passer d'une attitude auparavant réticente à un engagement actif avec son environnement. Cette interaction représente un développement pivot dans le caractère de Heidi, qui commence à embrasser son milieu social à travers des expériences partagées dans les montagnes avec Peter.

Démontrant un exemple clair de comportement empathique, Heidi rend visite à la maison délabrée de Peter, où il vit avec sa mère et sa grand-mère malvoyante. Reconnaisant les défis auxquels son ami est confronté, Heidi se tourne vers son grand-père pour obtenir de l'aide. Cet acte illustre un niveau d'empathie « tu », où Heidi et son grand-père s'attaquent ensemble aux conditions de vie de Peter, renforçant ainsi l'accent mis par la narration sur le soutien communautaire et l'interdépendance.

De plus, les interactions de Heidi avec la grand-mère de Peter, Grannie, illustrent encore davantage ses tendances empathiques. Affichant une remarquable capacité de compassion qui la distingue de ses pairs, Heidi réagit à la détresse de Grannie avec une émotion sincère. En pleurant pour elle et en l'approchant avec une attention particulière, Heidi incarne l'essence de l'engagement empathique. Ses visites régulières et le chant de cantiques servent non seulement à atténuer la solitude de Grannie, mais fournissent également une forme de soutien spirituel. Ces éléments narratifs soulignent l'importance profonde des relations empathiques dans la formation de liens sociaux et la résilience émotionnelle. Les interactions entre ces personnages exemplifient comment l'empathie peut combler les disparités entre les individus, favorisant une compréhension plus profonde et renforçant un sentiment de communauté. À travers ces représentations, la série véhicule un message puissant sur la nécessité de l'empathie dans la culture d'une société compatissante, où le bien-être des autres est intrinsèquement lié avec sa propre santé émotionnelle⁹.

La relation empathique de Heidi avec Clara est particulièrement évidente dans leurs interactions. Clara, qui est confinée à un fauteuil

⁸ Klara kommt ins Dörfli – Teil 2 - Heidi (Studio 100 Media GmbH, 2023, 01: 10).

⁹ Die Großmutter – Staffel 1- Heidi (Studio 100 Media GmbH, 2023, 00: 36).

roulant, se sent à l'aise avec Heidi, qui s'engage avec ses défis comme s'ils étaient les siens. Heidi cherche à comprendre les émotions et les pensées de Clara, qu'elles soient exprimées ou non, sans porter de jugement. Cela crée un espace sûr pour que Clara puisse partager ses vulnérabilités. L'approche de Heidi favorise un sentiment de connexion et de compréhension, permettant à Clara de se sentir validée dans ses expériences. En écoutant activement et en répondant aux besoins de Clara, Heidi incarne l'essence de l'empathie, améliorant ainsi le bien-être émotionnel de Clara. Cette relation met en lumière l'importance des liens empathiques pour soutenir les individus confrontés à l'adversité et souligne le rôle de la compassion dans le renforcement de la résilience émotionnelle et du soutien mutuel¹⁰.

Les tendances empathiques de Heidi se manifestent non seulement dans ses interactions humaines, mais aussi dans sa relation avec les animaux, démontrant une approche holistique de l'empathie qui englobe tous les êtres vivants. Un exemple marquant de cela est lorsque Heidi découvre un bébé oiseau qui est tombé de son nid. Sa décision instinctive de s'occuper de la créature blessée jusqu'à sa guérison constitue une puissante illustration de sa capacité innée à interagir avec la nature et les animaux au niveau de l'empathie « tu ».

En revanche, lors de son voyage à Francfort avec sa tante Dete, Heidi rencontre l'attitude rigide et aliénante de Mademoiselle Rottenmeier, qui supervise le foyer Sesemann et l'éducation de Clara. L'adhésion de Mademoiselle Rottenmeier aux normes sociales strictes reflète une carence significative en matière d'engagement empathique, car elle impose une atmosphère oppressive qui étouffe la nature joyeuse et libre d'esprit d'Heidi. Cette interaction souligne la tension entre la personnalité vibrante de Heidi et les attentes restrictives de la haute société. De plus, la capacité limitée de Mademoiselle Rottenmeier à éprouver de l'empathie s'étend à son traitement des animaux, suggérant que sa compassion pour les êtres non humains est au mieux comparable à son traitement des gens. Son aversion prononcée pour les animaux illustre une incapacité plus large à établir des connexions empathiques, essentielles pour favoriser des relations significatives tant avec les individus qu'avec le monde naturel.

¹⁰ Claras erstaunliche Fortschritte! - Heidis Abenteuer (Studio 100 Media GmbH, 2023, 00: 39).

(Dökmen, 2006). Ce manque d'empathie dans son personnage sert de contraste à la disposition compatissante d'Heidi, renforçant l'accent mis par le récit sur l'importance de comprendre et de se connecter avec les autres.

Le personnage de Peter, le berger, incarne un jeu complexe de tendances empathiques, oscillant entre l'empathie au niveau « tu » et l'égoïsme au niveau « je ». Au départ, Peter fait preuve d'empathie lorsqu'il construit un siège portable pour Clara, montrant qu'il comprend ses besoins et ses préférences. Cependant, sa jalousie face à l'amitié entre Heidi et Clara le pousse finalement à adopter des comportements plus égoïstes, comme pousser le fauteuil roulant de Clara dans la montagne. Cette dualité dans le caractère de Peter révèle la nature multifacette de l'empathie chez les enfants, soulignant comment les émotions personnelles et les relations sociales peuvent compliquer leur capacité à maintenir des relations empathiques. Cette complexité illustre que, bien que l'empathie soit un trait inhérent, elle peut être influencée par divers facteurs externes, y compris la compétition et les hiérarchies sociales¹¹.

L'analyse du personnage de Peter révèle une dynamique importante dans la construction de l'empathie, en particulier dans le contexte des interactions socioculturelles. Exhibant initialement des tendances égoïstes, le comportement de Peter reflète un commentaire plus large sur le développement de l'enfance et les processus de socialisation. Comme l'exprime Freud (1920), la capacité à comprendre l'« autre » est un aspect critique de la maturation psychologique. La reconnaissance éventuelle par Peter de son erreur souligne un moment transformateur, où il transcende sa perspective centrée sur lui-même pour s'engager dans une relation empathique avec Heidi et Clara.

Ce processus d'empathie est indicatif de l'interaction plus large entre l'identité individuelle et les rôles sociaux, soulignant que les réalités socioculturelles ne sont pas statiques, mais plutôt des constructions dynamiques façonnées par des interactions sociales continues. Hallet (2010 : 5) souligne que les actions quotidiennes sont empreintes de dimensions performatives, suggérant que les individus incarnent et négocient leurs identités dans divers contextes sociaux.

¹¹ Peter wirft Claras Rollstuhl weg! - Heidis Abenteuer (Studio 100 Media GmbH, 2023, 00: 50).

Dans cette optique, l'intégration de séries animées comme *Cédric* et *Heidi* dans l'éducation linguistique sert d'outil pédagogique qui améliore la compréhension et la production orales par les apprenants de la nature performative des interactions sociales. En facilitant une compréhension de l'empathie à travers les relations entre les personnages, ces séries peuvent cultiver la capacité des apprenants à naviguer efficacement dans les dynamiques sociales. Elles enrichissent également le vocabulaire des apprenants. Elles permettent aux apprenants de reconnaître et de s'engager dans des comportements empathiques, leur permettant non seulement de refléter les actions des personnages, mais aussi de réfléchir de manière critique sur leurs propres pratiques sociales. De plus, en s'appuyant sur les aspects performatifs de l'animation, les éducateurs peuvent créer des environnements d'apprentissage où les étudiants s'engagent activement avec le matériel, transformant les observations d'interactions empathiques en expériences vécues. Cette approche favorise une prise de conscience des implications de l'empathie dans la communication interculturelle, préparant les apprenants à appliquer ces compétences dans des contextes réels. Ainsi, les interactions empathiques dépeintes dans *Cédric* et *Heidi* font plus que simplement illustrer des leçons morales ; elles fournissent un cadre fondamental pour comprendre et pratiquer l'empathie dans une langue étrangère. Les sections suivantes présenteront des applications pratiques démontrant comment ces scènes animées peuvent être utilisées pour cultiver l'empathie performative avec la compétence de la production orale dans des contextes d'apprentissage linguistique.

2.3. Activités pour la série animée Cédric

1. Si vous étiez à la place de Cédric, que penseriez-vous emphatiquement de son grand-père ?	2. Si vous étiez à la place du grand père, que penseriez-vous emphatiquement de Cédric ?
3. Si vous étiez à la place de Cédric, que penseriez-vous emphatiquement de Chen ?	4. Si vous étiez à la place de Cédric, que penseriez-vous emphatiquement de Christian ?
5. Si vous étiez à la place de Nicolas, que penseriez-vous emphatiquement de Cédric ?	

2.4. Activités pour la série animée *Heidi*

1. Was würden Sie empathisch über den Großvater denken, wenn Sie an der Stelle von Heidi wären? (Que penseriez-vous de manière empathique du grand-père si vous étiez à la place de Heidi ?)	2. Was würden Sie empathisch über Clara denken, wenn Sie an der Stelle des Großvaters wären? (Que penseriez-vous de manière empathique de Clara si vous étiez à la place du grand-père ?)
3. Was würden Sie empathisch über Grannie denken, wenn Sie an der Stelle von Heidi wären? (Que penseriez-vous de manière empathique de Grannie si vous étiez à la place de Heidi ?)	4. Was würden Sie empathisch über Clara denken, wenn Sie an der Stelle von Heidi wären? (Que penseriez-vous de manière empathique de Clara si vous étiez à la place de Heidi ?)
5. Was würden Sie empathisch über Clara denken, wenn Sie an der Stelle von Peter wären? (Que penseriez-vous de manière empathique de Clara si vous étiez à la place de Peter ?)	

Conclusion et recommandations

L'analyse des œuvres *Cédric* et *Heidi* révèle que les deux séries animées offrent des exemples fonctionnels pour le développement de la pensée empathique et des compétences orales basées sur l'empathie dans l'apprentissage du français et de l'allemand en tant que langues étrangères. L'attrait visuel, les éléments humoristiques et le contenu engageant présentent un potentiel significatif pour faciliter la transition vers une communication verbale en lien avec la culture cible. En effet, il est bien établi que les interventions éducatives, en particulier dans l'enseignement des langues étrangères qui impliquent l'exploration de différentes langues et de cultures, produisent systématiquement des résultats favorables pour soutenir le développement empathique des enfants (Potapushkina-Delfosse, 2019 ; Aden, 2013 ; Baudrit, 2011 ; Auger, 2005). De plus, il est reconnu que les dessins animés jouent un rôle crucial dans la promotion du développement des quatre compétences linguistiques fondamentales dès les premières étapes de l'apprentissage des langues étrangères (Yağlı, 2024 ; Köprülü, 2016 ; Tunçel, Aytan, 2015 ; Od, 2013). Dans cette perspective, les

dessins animés qui illustrent l'utilisation naturelle de la langue cible dans des contextes quotidiens (Geçgel, Terzioğlu, 2022 ; Harkou, 2015) servent souvent de ressources éducatives agréables dans le processus d'apprentissage des langues. L'inclusion de dessins animés qui reflètent diverses facettes de la vie quotidienne (comme les dynamiques familiales, les expériences scolaires et les relations interpersonnelles) non seulement soutient le développement linguistique, mais facilite également le passage à la communication verbale dans le monde culturel de la langue cible en développant les compétences d'empathie des apprenants.

À la lumière des résultats de cette étude, plusieurs recommandations pour de futures recherches ont été proposées. Les séries animées qui s'adressent à des niveaux de compétence linguistique similaires peuvent être comparées en termes de leur efficacité à développer les compétences linguistiques et de communication dans différentes langues. En outre, les dessins animés sélectionnés à partir de divers niveaux de compétence établis par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (A1, A2, B1, B2, C1, C2) peuvent être analysés pour leur utilisation linguistique et leur transmission culturelle. De plus, l'impact des séries animées sur le développement de diverses compétences en intelligence émotionnelle dans l'éducation précoce des langues étrangères pourrait être évalué de manière quantitative. Des études expérimentales pourraient également être conçues où un groupe d'enfants s'engage uniquement avec les composants visuels de séries animées sélectionnées, tandis qu'un groupe témoin interagit avec les mêmes séries contenant des dialogues, afin d'explorer l'influence sur la créativité et les compétences imaginatives. En intégrant ces considérations, les recherches futures peuvent encore éclaircir les intersections de l'empathie, de l'acquisition du langage et de la culture dans les narrations animées, enrichissant ainsi le paysage pédagogique de l'éducation en langues étrangères.

Bibliographie

Aden, J. 2013. « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues ». *Langages*, (4), p. 101-110.

Auger, N. 2005. *Comparons nos langues*. Montpellier : CRDP.

Aydoğan, İ., Kaşkaya, A. 2010. “İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), p. 1-16.

Baudrit, A. 2011. « Le développement des compétences émotionnelles à l'école : une façon de favoriser les relations d'aide entre élèves ? ». *Recherches & éducations*, (4), p. 95-108.

Bellous, J. B. 2001. Considering empathy some preliminary definition.

Benamar, R. 2009. « Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE ». *Synergies Algérie*, 8, p. 63-75. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/rabea.pdf> [consulté le 15 septembre 2024].

Berthoz, A., Jorland, G. 2004. *L'empathie*. Odile Jacob.

Canbaba, Z. 2020. “Sosyal bilgilerde beceri eğitimi”. *Sinerji*, 1(1), p. 34-39.

Decety, J., Meyer, M. 2008. “From emotion resonance to empathic understanding : A social developmental neuroscience account”. *Development and psychopathology*, 20 (4), p. 1053-1080.

Dökmen, Ü. 2005. *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem

Dupuis Audiovisuel 2008. Cédric Officiel. [En ligne] : <https://www.youtube.com/@CEDRICOFFICIEL> [consulté le 15 septembre 2024].

Eisenberg, N., Strayer, J. 1987. “Critical issues in the study of empathy”. (N. Eisenberg & J. Strayer, trad.). *Empathy and Its Development*. CUP Archive.

Ersoy, E., Köşger, F. 2016. “Empati: Tanımı ve önemi”. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), p. 9-17.

Geçgel, H., Terzioğlu, B. 2022. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi filmlerle söz varlığı öğretimi (Atasözü, deyim, ikileme)- “Rafadan Tayfa” örneği”. *Türkçe Eğitimi Araştırmaları*, 1, p. 157-168.

Harkou, L. 2015. « Pour l'utilisation de l'activité ludique en Algérie dans la classe de FLE ». *Synergies Algérie*, n° 22, p. 59- 71. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie22/harkou.pdf> [consulté le 15 septembre 2024].

Köprülü, S. G. 2016. “Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri”. *Dialog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 4(1), p. 88-98.

Lindqvist, C. 2010. « La richesse lexicale dans la production orale de l'apprenant avancé de français ». *Canadian modern language review*, 66(3), p. 393-420.

Mogalakwe, M. 2006. “The use of documentary research methods in social research”. *African Sociological Review/Revue Africaine De Sociologie*, 10, 1, p. 221-230.

Od, Ç. 2013. “Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısı”. *Electronic Turkish Studies*, 8(10), p. 499-508.

Potapushkina-Delfosse, M. 2019. « Langues, arts et empathie à l'école. Communauté et singularité d'expérience ». *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, (35).

Studio 100 International GmbH. 2023. *Heidi*. [En ligne]: www.studio100international.com [consulté le 15 septembre 2024].

Tarhan, N. 2017. “*Toplum psikolojisi ve empati, sosyal şizofreniden toplumsal empatiye*”. İstanbul: Timaş.

Tunçel, H., Aytan, N. 2015. “Yabancılar Türkçe öğretiminde çizgi film kullanımı”. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), p. 235-246.

Tutkun, A. 2012. “*Empati: Değer sandığı: Okulda değerler eğitimi materyalleri*”. Ankara: Nobel.

Yağlı, A. 2024. “Çizgi filmlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması: Martine (Ayşegül) örneği”. *Social Mentality and Research Thinkers Journal (Smart Journal)*, 4(12), p. 702-709.

Yıldırım, A., Şimşek, H. 2013. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Seçkin.



© *Synergies Turquie*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>





L'oralité dans les manuels de français langue étrangère : état de la question et perspectives

Beata Gałan

Université de Silésie, Pologne

beata.galan@us.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-9244-448X>

Reçu le 30-09-2024 / Évalué le 05-10-2024 / Accepté le 25-11-2024

Résumé

Cet article aborde la question de l'intégration de l'oralité dans l'enseignement des langues étrangères, notamment dans le cadre du français langue étrangère (FLE). Il commence par une présentation des principales théories de l'oralité en didactique des langues, en mettant en lumière ses caractéristiques et les défis pédagogiques qu'elle soulève. Cette problématique est approfondie dans la partie centrale de l'article qui se concentre sur l'analyse de manuels récents de FLE de niveau intermédiaire A2. À travers cette analyse, l'article évalue dans quelle mesure ces ressources pédagogiques prennent en compte les spécificités de l'oralité et permettent aux apprenants de développer une compétence orale authentique, intégrant les dimensions linguistiques, interactionnelles et socioculturelles de la communication.

Mots-clés : oralité, communication orale, interaction, approche actionnelle, méthodes de FLE

Yabancı dil Fransızca ders kitaplarında sözlü dilin güncel durumu ve bakış açıları

Özet

Bu makale, sözlü iletişimin yabancı dil öğretiminde, özellikle de Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında nasıl entegre edilebileceğini ele almaktadır. Çalışmada, öncelikle dil öğretiminde kullanılan sözlü iletişime dair temel teorilerden bahsedilmektedir. Sözlü iletişimin özellikleri ile bu özelliklerin pedagojik açıdan yarattığı zorluklar vurgulanmaktadır. Ardından sözlü iletişim konusu daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır ve orta düzey (A2) İngilizce ders kitapları analiz edilmektedir. Bu analiz sayesinde, ders kitaplarında sözlü iletişimin belirli özelliklerinin ne ölçüde dikkate alındığı değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrencilerin dilsel, etkileşimsel ve sosyo-kültürel boyutları bütünleştirerek otantik sözlü becerileri geliştirmelerinde söz konusu boyutların nasıl katkı sağladığı da değerlendirilmektedir.

Anahtar sözcükler: sözlü dil, sözlü iletişim, etkileşim, eylem odaklı yaklaşım, Fransızca ders kitapları

Orality in FFL coursebooks: State of the art and perspectives

Abstract

This article addresses the issue of integrating orality into foreign language teaching, particularly in the context of French as a Foreign Language (FFL). It begins with an overview of the main theories of orality in language didactics, highlighting its key characteristics and the pedagogical challenges it presents. This issue is further explored in the central part of the article, which focuses on the analysis of recent FFL coursebooks at the intermediate A2 level. Through this analysis, the article assesses the extent to which these pedagogical resources take into account the specificities of orality and help learners develop an authentic oral competence, incorporating the linguistic, interactional, and sociocultural dimensions of oral communication.

Keywords: orality, oral communication, interaction, action-oriented approach, FFL coursebooks

Introduction

Dans le contexte socio-économique actuel, la capacité à communiquer dans une langue étrangère est une compétence essentielle pour réussir son intégration professionnelle et sociale. Conscientes de cette exigence, les approches didactiques actuelles accordent une attention particulière à l'enseignement de l'oral, qu'elles considèrent non seulement comme un objet d'apprentissage, mais aussi comme un outil central dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Cependant, l'oral englobe des dimensions complexes – sociales, cognitives, linguistiques et interactionnelles – qui le rendent difficile à aborder sur le plan pédagogique. Cette complexité peut être éclairée par la notion d'oralité (Lhote, 2001 ; Weber, 2013 ; 2022) perçue comme un phénomène multidimensionnel dépassant la simple maîtrise des structures linguistiques. Cette approche met en évidence l'importance des facteurs contextuels et culturels qui influencent l'usage de la langue parlée et qui devraient être prise en compte dans l'enseignement des langues étrangères.

Dans cette perspective, le présent article examine l'intégration de l'oralité dans l'enseignement des langues étrangères, avec une attention particulière portée au français langue étrangère (FLE). À travers une analyse de manuels récents de FLE, il explore dans quelle mesure ces outils pédagogiques tiennent compte – ou non – des spécificités de l'oralité. La première partie de l'article est consacrée aux théories de l'oralité en didactique des langues, en mettant en lumière ses caractéristiques et les

défis qu'elle pose pour l'enseignement. La seconde partie se concentre sur l'analyse de manuels de FLE contemporains afin de déterminer dans quelle mesure ces supports contribuent à développer une compétence orale véritable chez les apprenants, intégrant à la fois les dimensions linguistiques et interactionnelles de la communication orale.

1. La notion d'oralité : une approche multidimensionnelle de la communication

Bien que la notion d'oralité n'ait pas encore acquis une reconnaissance généralisée dans le domaine de la didactique des langues étrangères, elle révèle des dimensions variées de la communication orale, dont la prise en compte est essentielle dans le processus d'enseignement des langues. L'oralité, telle que définie par des chercheurs comme Lhote (2001) et Weber (2013), englobe non seulement la production et la réception des sons, mais aussi l'ensemble des comportements verbaux et non verbaux qui accompagnent l'interaction. Cette approche intègre des éléments tels que la prosodie, l'intonation, le rythme et la gestuelle, des composantes fondamentales de la communication orale souvent négligées dans les pratiques pédagogiques. Selon Lhote (2001), l'oralité est un processus dynamique mobilisant des mécanismes psychologiques, sociaux, linguistiques et physiologiques. Elle ne se limite pas à la compétence linguistique, c'est-à-dire la capacité à produire des énoncés grammaticalement corrects, mais inclut également des compétences interactionnelles et pragmatiques. Weber (2013) souligne que la communication orale implique « la voix et le corps, ainsi que les nombreux paramètres paraverbaux reliés aux éléments linguistiques, prosodiques et énonciatifs » (2013 : 8). En conséquence, l'enseignement de l'oralité ne peut se limiter à l'apprentissage des structures linguistiques formelles, mais doit aussi intégrer les facteurs sociaux et culturels influençant la communication.

2. L'oral versus l'oralité : une distinction fondamentale

La distinction entre « oral » et « oralité » est cruciale pour saisir les enjeux contemporains de l'enseignement des langues étrangères. Le terme

« oral » est fréquemment utilisé de manière générique pour désigner des compétences telles que la compréhension et la production orales. Ces dernières incluent des tâches pédagogiques spécifiques, telles que la compréhension orale, la production orale et l'interaction orale, que l'on retrouve souvent dans les manuels de langue (Chiriac, 2013). Cependant, l'oralité dépasse ces pratiques langagières traditionnelles. Weber (2013, 2022) précise que l'oralité englobe la gestion des interactions verbales dans un contexte spécifique, ainsi que les comportements paraverbaux (gestes, postures) et les variations discursives propres à la spontanéité et à la nature sociale des échanges oraux. Dans cette optique, l'enseignement de l'oralité exige de sensibiliser les apprenants non seulement aux structures linguistiques, mais aussi aux éléments implicites de la communication orale, tels que l'intonation, les pauses et les sous-entendus sociaux. Cette distinction souligne la nécessité d'intégrer des pratiques pédagogiques plus complexes. Lhote (2001) affirme que l'oralité requiert des activités de classe permettant de recréer des situations authentiques, où les apprenants pratiquent simultanément les compétences linguistiques et interactionnelles. L'oralité doit ainsi être envisagée comme une compétence globale, combinant des aspects linguistiques, socioculturels et émotionnels.

3. L'oralité et l'approche actionnelle

L'approche actionnelle met l'oralité au centre du processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères, en intégrant les apprenants en tant qu'acteurs sociaux, amenés à utiliser la langue dans des situations de communication authentiques. Dans cette perspective, la langue est avant tout perçue comme un outil de communication, et l'accent est mis sur la capacité des apprenants à accomplir des tâches concrètes. L'oralité se développe ainsi à travers ces tâches, permettant aux apprenants d'utiliser la langue de manière fonctionnelle pour atteindre divers objectifs, tels qu'échanger des informations, coopérer ou négocier. Ce cadre nécessite un ensemble de compétences, telles que la compétence linguistique et la compétence sociolinguistique, c'est-à-dire la capacité à adapter l'utilisation des éléments linguistiques à des contextes sociaux et culturels variés

(Conseil de l'Europe, 2001 : 15). De plus, cette approche valorise la co-construction du sens au sein des interactions sociales tout en intégrant la variabilité des registres et des contextes communicationnels. L'oralité est donc perçue comme un processus dynamique, mobilisant des compétences liées à la gestion des échanges verbaux et non verbaux, ainsi que l'adaptation culturelle et situationnelle.

4. Les enjeux de l'enseignement de l'oralité

Sur le plan pratique, l'enseignement de l'oralité en classe de langue présente plusieurs défis. Il s'agit d'amener les apprenants à maîtriser non seulement les structures linguistiques, mais également les compétences interactionnelles et pragmatiques, indispensables à la gestion des situations de communication authentiques. Cela inclut la gestion des interactions verbales ainsi que l'adaptation à des contextes culturels variés. Cuq et Gruca (2017) soulignent que l'appropriation des conduites langagières orales « est un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue, ni d'une bonne prononciation, ni des principaux actes de langage » (Cuq, Gruca, 2017 : 56). L'association entre verbal et gestuel, les traits émotionnels et les formes implicites d'interaction ajoutent une dimension supplémentaire, créant ainsi des obstacles pour les apprenants de langue étrangère. La complexité de la communication orale, avec ses multiples dimensions, rend son intégration dans les pratiques pédagogiques particulièrement exigeante pour les enseignants.

Par ailleurs, la prise en compte des spécificités de l'oralité est essentielle pour comprendre sa nature multidimensionnelle. Sujecka-Zajac (2013) et Weber (2019) mettent en avant l'importance d'une « grammaire de l'oral » distincte de celle de l'écrit, adaptée aux particularités des échanges oraux. Contrairement à l'écrit, la communication orale est dynamique et fluctue selon des paramètres prosodiques. Cette grammaire doit donc être flexible et contextuelle, s'ajustant à la spontanéité et à l'imprévisibilité des interactions orales. De plus, la variation linguistique, influencée par des facteurs géographiques, sociaux et situationnels, se manifeste notamment

dans la prononciation (Weber, 2016 ; Paternostro, 2020), ce qui en fait un élément clé dans l'enseignement de l'oralité.

Enfin, l'oralité met l'accent sur l'échange entre le locuteur et l'auditeur. Lhote (2001) souligne que cette relation bilatérale est cruciale, car la communication orale est intrinsèquement liée à l'interaction sociale. La sensibilisation des apprenants aux différentes unités discursives leur permet de mieux s'intégrer dans l'interaction et de comprendre que la communication ne se résume pas à la production de phrases grammaticalement correctes, mais consiste avant tout à construire du sens dans un échange global. De plus, l'oralité mobilise des compétences primaires profondément ancrées dans l'acquisition du langage, engageant ainsi toute la personnalité de l'apprenant dans l'acte de communication (Chiriak, 2013).

5. La place de l'oralité dans les manuels de langue : projet de recherche

En tenant compte des spécificités de l'oralité, il est crucial que les enseignants mettent en place des environnements d'apprentissage favorisant la pratique des compétences orales dans des situations interactives et authentiques. Dans ce contexte, les manuels de langue occupent un rôle central, car ils offrent aux enseignants et aux apprenants des ressources pédagogiques structurées, permettant de développer ces compétences. Néanmoins, pour répondre pleinement aux exigences de la communication orale, ces manuels doivent intégrer dès le début de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère des activités variées qui stimulent des échanges réels, en s'appuyant sur les supports riches et diversifiés. Partant de cette observation, nous avons mené une étude sur la place de l'oralité dans les méthodes de français langue étrangère (FLE) les plus récentes, construites selon les principes de l'approche actionnelle. Plus spécifiquement, cette recherche s'est concentrée sur l'analyse des manuels dédiés aux grands adolescents et adultes, provenant de maisons d'édition les plus populaires sur le marché du FLE. L'analyse s'est articulée autour de trois questions de recherche :

1. Est-ce que (et comment) les manuels de FLE intègrent-ils les spécificités de l'oralité du français ?
2. Est-ce que les corpus oraux proposés dans les manuels reflètent-ils l'usage authentique du français parlé ?
3. Comment les manuels de FLE contribuent au développement de compétences liées à l'oralité ?

Le corpus étudié se compose de quatre méthodes de FLE publiées entre 2021 et 2023, et conçues pour le niveau A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. La sélection des manuels s'est concentrée sur leur actualité pour garantir une analyse des pratiques pédagogiques les plus actuelles. Dans cette optique, un seul manuel par éditeur a été sélectionné, privilégiant le plus récent disponible pour chaque maison d'édition : *Mon alter ego 2* (Hachette FLE, 2023), *Edito A2* (Didier FLE, 2022), *Odyssée A2* (CLE International, 2021) et *Prêt-à-parler 2* (Éditions Maison des Langues, 2023). Afin de répondre aux questions de recherche, une analyse approfondie de ces manuels a été réalisée, en se concentrant sur le livre de l'élève, le principal support accessible aux apprenants. L'analyse s'est focalisée sur les sections des manuels dédiées à l'oralité, examinant notamment les activités de réception, de production et d'interaction, ainsi que les exercices de phonétique. La nature des activités proposées et la qualité des corpus multimédias (audio, vidéo) intégrés dans ces supports pédagogiques ont également été étudiées. L'examen de ces éléments, basé sur les critères d'analyse développés dans les sections suivantes, a permis de déterminer si, et comment, ces manuels exposent les apprenants à des contextes oraux variés, et s'ils favorisent la production de discours dans des environnements diversifiés. Cette analyse qualitative vise principalement à mettre en lumière les stratégies des manuels pour intégrer les spécificités de l'oralité, sans prétendre à une évaluation normative de ces supports pédagogiques.

5.1. Intégration des spécificités de l'oralité

Pour comprendre comment les manuels de FLE contemporains intègrent les spécificités de l'oralité, l'analyse s'est appuyée sur trois critères principaux : la diversité des contextes oraux, la complexité et la spontanéité

des échanges, ainsi que la multidimensionnalité de la communication orale. Tout d'abord, l'étude s'est concentrée sur la diversité des situations de communication proposées dans les activités de réception orale et audiovisuelle, visant à exposer les apprenants à des contextes variés. Les activités de production et d'interaction orale ont ensuite été analysées pour déterminer dans quelle mesure elles permettent aux apprenants de pratiquer ces situations. L'examen a ensuite porté sur la complexité et la spontanéité des échanges, avec pour objectif de vérifier si les manuels encouragent des interactions authentiques, marquées par des réponses imprévues et des dialogues moins scriptés. Enfin, l'analyse s'est intéressée à la multidimensionnalité de l'oralité, en vérifiant l'intégration des aspects non verbaux de la communication.

5.1.1. La variété des contextes oraux

L'examen des activités de réception orale, audiovisuelle, ainsi que celles de production et d'interaction orale permet de constater que les manuels exposent les apprenants à une vaste gamme de situations de communication, couvrant divers types d'interactions orales caractéristiques de la vie réelle. De manière générale, tous les manuels proposent plusieurs types de situations de communication :

1. Les situations informelles couvrent des conversations quotidiennes, telles que des discussions entre amis, des échanges familiaux, des invitations à des événements, ou des dialogues sur des sujets personnels (loisirs, préférences, expériences). Les activités qui stimulent ce type de contexte permettent aux apprenants de se familiariser avec des échanges détendus et spontanés, caractéristiques de la communication courante.

2. Les situations formelles et semi-formelles incluent des dialogues transactionnels ou des interactions dans des contextes administratifs, comme la prise de rendez-vous ou des conversations liées au service client. Ces dialogues requièrent souvent un registre soutenu et des marques de politesse, bien que certains d'entre eux puissent être réalisés dans un ton plus décontracté. Les activités aident ainsi les apprenants à pratiquer des échanges plus structurés, avec des attentes claires en termes de courtoisie et de formalisme.

3. Les situations professionnelles correspondent aux échanges dans le cadre du travail. Ces interactions peuvent être informelles ou semi-formelles lorsqu'il s'agit d'échanges entre collègues, ou bien formelles, comme lors d'un entretien d'embauche. Ces activités permettent aux apprenants de se préparer à des communications spécifiques à un environnement professionnel.

4. Les situations interculturelles mettent en avant des échanges entre des personnes de cultures différentes, souvent dans un contexte de partage d'expériences ou de comparaison de pratiques (gastronomie, coutumes, fêtes). Ce type de situation est particulièrement utile pour préparer les apprenants à interagir dans des environnements multiculturels, en tenant compte des différences culturelles et des adaptations nécessaires en termes de communication.

Toutes les méthodes analysées incluent ces quatre types de situations à travers des activités de compréhension orale et audiovisuelle, ainsi que des activités spécifiquement communicatives, mais avec des variations subtiles dans leur approche. Les manuels *Mon alter ego 2* et *Odyssée A2* se démarquent par leur capacité à proposer une large variété de situations informelles, professionnelles et interculturelles, reflétant ainsi la richesse et la diversité des échanges réels. Ces manuels permettent aux apprenants de s'immerger dans des interactions variées, directement pertinentes pour leur quotidien, ce qui favorise une préparation complète aux différents contextes de communication. En revanche, *Édito A2* et *Prêt-à-parler 2* mettent davantage l'accent sur les situations informelles ou semi-formelles, correspondant principalement aux échanges du quotidien dans les domaines personnel et social. Bien que ces manuels n'éliminent pas totalement les situations formelles, celles-ci occupent une place moins centrale, les dialogues étant souvent plus orientés vers des échanges courants et accessibles.

En plus des variations dans le traitement des situations informelles et professionnelles, une différence apparaît dans la manière dont chaque manuel aborde les interactions interculturelles. Dans *Odyssée A2*, ces situations sont souvent présentées sous forme de médiation, où l'apprenant doit expliquer ou transmettre des éléments culturels à un interlocuteur non

familier avec cette culture. Ce processus favorise l'adaptation et la clarification d'informations culturelles, rendant l'échange plus authentique et interactif. Le manuel *Mon alter ego 2* intègre les situations interculturelles de manière variée, en encourageant la comparaison, la réflexion, et le partage d'expériences culturelles. Ce manuel permet aux apprenants d'explorer les différences et les similitudes entre les cultures à travers des discussions, des échanges sur des pratiques locales et des récits personnels. Dans *Édito A2*, les aspects interculturels sont souvent intégrés de manière plus implicite, à travers des thèmes plus généraux comme les habitudes de consommation ou les loisirs. Les références culturelles y sont évoquées dans le cadre de débats et de discussions sur les différences entre les cultures francophones et d'autres contextes, introduisant ainsi les éléments interculturels de façon subtile et accessible. En revanche, dans *Prêt-à-parler 2*, les situations interculturelles sont moins développées que dans les autres méthodes. Ce manuel se concentre davantage sur les échanges courants et quotidiens, avec une approche plus limitée des interactions interculturelles. Celles-ci apparaissent principalement à travers des discussions sur des pays, des lieux ou des expériences de voyage, offrant une sensibilisation interculturelle, mais sans approfondissement significatif.

5.1.2. La complexité et la spontanéité des échanges

Les manuels analysés proposent divers types d'activités communicatives, chacune jouant un rôle clé dans le développement des compétences orales. Les productions orales « libres » permettent aux apprenants de s'exprimer spontanément sur des sujets familiers ou personnels. En parallèle, les interactions en binômes, souvent sous forme de dialogues ou d'échanges structurés, favorisent un travail plus personnalisé où chaque apprenant s'exerce à poser des questions, donner des réponses et affiner ses compétences conversationnelles. Les débats et discussions en petits groupes ajoutent une dimension plus complexe aux échanges. Ils exigent des apprenants qu'ils gèrent plusieurs interlocuteurs tout en réagissant aux opinions divergentes et en justifiant leurs points de vue. Les jeux de rôle et simulations recréent des situations réelles, telles que passer un entretien d'embauche ou résoudre un problème pendant un voyage. Ces activités mettent les apprenants dans des situations où ils doivent improviser, adapter leur discours et réagir aux réponses de leurs

partenaires, reproduisant ainsi les interactions qu'ils pourraient rencontrer dans leur quotidien.

Chacun des manuels offre une variété d'activités communicatives, allant des échanges simples à des interactions plus complexes. *Mon alter ego 2* se distingue particulièrement par son intégration réussie de jeux de rôle, simulations et débats. Ces activités stimulent l'improvisation et la spontanéité des échanges, obligeant les apprenants à réagir de manière flexible face à des réponses inattendues, ce qui reflète la dynamique des conversations réelles. L'activité ci-dessous illustre cette capacité à encourager des échanges semblables à ceux rencontrés dans la vie réelle.

Exemple 1

Vous prenez un repas dans un restaurant.

- a. Choisissez un type de restaurant, puis formez deux groupes : les serveurs et les clients.
- b. Préparez-vous à l'oral.

Groupe A - les serveurs : imaginez les menus de votre restaurant. Entraînez-vous à prendre la commande, à demander l'avis des clients...

Groupe B - les clients : par deux entraînez-vous à passer commande, à poser des questions...

- c. Par trois. Jouez la scène en trois temps. Chaque temps est joué par trois personnes différentes.

1. Début du repas : deux clients commandent et demandent des explications. Le serveur prend la commande, fait des propositions...

2. Milieu du repas : les clients font des appréciations, rappellent le serveur si nécessaire.

3. Fin du repas : les clients commandent les desserts, demandent l'addition... le serveur s'informe sur leur satisfaction. (*Mon alter ego 2*, activité 9 : 83)

Cette activité reproduit une situation réelle où les échanges sont naturellement imprévisibles. Les apprenants sont amenés à improviser des réponses, faire des propositions spontanées, de réagir en temps réel aux réponses des interlocuteurs. En jouant la scène en trois temps distincts avec différents participants, la flexibilité est accentuée, chaque interaction pouvant évoluer de manière différente selon les réactions de chacun. Cela renforce non seulement la capacité des apprenants à s'adapter à diverses situations, mais également à improviser tout en pratiquant des compétences communicatives complexes et réalistes. De son côté, *Édito A2*

met l'accent sur des tâches complexes, où la gestion des désaccords et la négociation sont au cœur de l'interaction. Cela encourage des échanges plus nuancés, où les apprenants s'habituent à gérer des conversations plus structurées tout en argumentant et en s'adaptant aux opinions divergentes.

Exemple 2

À deux ! Vous adorez photographier votre famille mais une personne de votre famille déteste être prise en photo. Vous discutez et vous trouvez un accord. Jouez la scène. (*Édito A2*, activité 7 : p 29)

Exemple 3

À deux ! Vous avez besoin de faire du bricolage dans votre appartement. Vous demandez de l'aide à votre voisin (e). Vous lui proposez un service en échange. Jouez la scène. (*Édito A2*, activité 6 : 134)

Néanmoins, les manuels analysés ne sont pas totalement exempts d'activités plus scriptées, où les réponses prévisibles limitent la flexibilité des interactions et la capacité des apprenants à improviser. Ces tâches, bien qu'utiles pour renforcer certaines compétences linguistiques de base, manquent parfois de spontanéité et d'éléments imprévus, ce qui peut freiner le développement d'une communication plus authentique et dynamique. Prenons en exemple deux activités qui demandent aux apprenants d'utiliser les structures verbales précises.

Exemple 4

Parlez. Dites, dans l'ordre, c'est que vous faites le matin. Utilisez les verbes des documents 1 et 2.

Exemple : *Le matin, je me réveille, je...* (*Odyssée A2*, activité 4 : p. 28)

Exemple 5

Choisissez une personnalité que vous admirez, puis raconter sa biographie à un (e) camarade à l'aide des verbes en étiquettes.

naître- grandir – commencer – devenir – gagner -...

(*Prêt-à-parler 2*, activité 12 : p. 27)

Ces activités suivent un cadre structuré où les apprenants doivent décrire des séquences d'actions dans un ordre logique, sans réelle interaction ou variation. Même si ce type d'activités permettent de pratiquer le vocabulaire et les structures grammaticales, elles ne favorisent pas la spontanéité ni la flexibilité dans les échanges.

5.1.3. La multidimensionnalité de l'oralité

En ce qui concerne les aspects non verbaux de la communication, les quatre manuels analysés (*Odyssée A2*, *Prêt-à-parler 2*, *Édito A2*, et *Mon alter ego 2*) intègrent ces dimensions de façon variable. En général, l'accent est principalement mis sur la prosodie, incluant l'intonation, l'accentuation, le rythme et les liaisons, qui sont travaillés travers des exercices de phonétique régulièrement insérés dans chaque unité ou dossier. Ces exercices, souvent accompagnés de pistes audio et parfois de vidéos, expliquent en détail les phénomènes de prononciation. Cependant, bien que ces supports audio incluent fréquemment des phrases issues des documents oraux ou écrits étudiés dans les activités de réception, les aspects phonétiques sont généralement traités de manière isolée. Ils ne sont pas suffisamment intégrés aux activités de communication orale, limitant ainsi leur pertinence dans les échanges quotidiens. Si cette approche favorise une meilleure précision phonétique, elle manque d'une véritable connexion avec les échanges communicatifs plus larges, ce qui pourrait pourtant enrichir la pratique orale des apprenants dans des contextes plus dynamiques et authentiques. Au-delà des éléments prosodiques, les manuels abordent aussi certains aspects non verbaux de la communication, tels que les gestes et les expressions faciales, mais de manière plutôt limitée. *Prêt-à-parler 2* et *Édito A2* incluent occasionnellement des références aux traits émotionnels ou aux gestes dans leurs activités communicatives. En revanche, dans *Odyssée A2* et *Mon alter ego 2*, ces éléments non verbaux sont rarement explicitement intégrés dans les consignes, réduisant ainsi les opportunités pour les apprenants de développer une communication orale véritablement complète. Néanmoins, les ressources audiovisuelles riches proposées par ces manuels pourraient servir de modèle pour favoriser le développement de ces dimensions. Une meilleure intégration des aspects non verbaux dans les activités de communication interactive permettrait aux apprenants d'acquérir une maîtrise plus fluide et authentique de la

langue, en exploitant à la fois les dimensions verbales et non verbales de l'oralité.

5.2. Authenticité des corpus oraux proposés

L'évaluation de l'authenticité des corpus oraux (documents audio et audiovisuels) s'est fondée sur trois aspects essentiels : la pertinence des supports, la diversité des locuteurs et la fidélité à la langue parlée. Tout d'abord, la pertinence consiste à vérifier si les contenus audio et vidéo reflètent véritablement l'usage de la langue orale, à la fois sur les plans linguistique et culturel. Il est crucial que les situations présentées soient crédibles dans un contexte quotidien, et que le registre de langue utilisé soit réaliste et conforme aux situations communicatives représentées. Ensuite, la diversité des locuteurs a été analysée à travers la variété des profils – âge, genre, accents, origines régionales ou nationales – afin de rendre compte de la richesse et de la diversité de la langue orale. Enfin, l'authenticité des échanges a été évaluée en termes de fidélité à la langue parlée. L'analyse s'est attachée à vérifier si les enregistrements respectaient les caractéristiques inhérentes à l'oralité, telles que les hésitations, les reformulations ou les interruptions, ou si, au contraire, les dialogues paraissaient trop « parfaits » et artificiellement construits.

5.2.1. La pertinence des corpus

L'examen des supports audio et audiovisuel des manuels révèle son utilité significative pour l'enseignement de l'oralité, en exposant les apprenants à une gamme riche et variée de situations de communication authentiques. Dans l'ensemble, tous les manuels proposent des contextes de communication représentatifs de la vie quotidienne, sociale et parfois professionnelle, couvrant des actions courantes et typiques pour un utilisateur de la langue au niveau A2, telles que faire des courses, demander des renseignements, donner des conseils, ou fixer un rendez-vous. L'analyse des dialogues présents dans les enregistrements et les vidéos montre qu'ils reflètent bien l'usage authentique de la langue orale, en tenant compte des variations de registre linguistique selon le contexte. Le langage informel est employé dans les conversations amicales et familiales, tandis que le registre semi-formel est utilisé dans des interactions transactionnelles ou administratives, comme dans des situations de service

client (par exemple, signaler la perte d'un objet). Enfin, le registre formel est réservé aux situations professionnelles (un entretien d'embauche). Une prédominance est accordée au langage informel, ce qui correspond aux types d'interactions mises en avant dans les manuels, souvent centrées sur des échanges quotidiens et personnels. Cela permet aux apprenants de s'approprier les structures linguistiques les plus fréquemment utilisées dans la vie de tous les jours. Voici quelques exemples d'interactions utilisant un langage informel.

Exemple 6

- *Salut Christophe, ça va ? Tu as passé un bon weekend ?*
- *Salut Lucie ! Oui, ça va, je n'ai rien fait de spécial, je suis resté à la maison en famille.*
- *Et qu'est-ce que vous avez fait ?*
- *J'ai fait du bricolage et du jardinage, les enfants ont joué aux jeux vidéo et Élodie a fait de la peinture. Elle a commencé un nouveau tableau.*
- *Ah, super ! Et samedi soir, vous êtes sortis ?*
- *Non, on a regardé un match de foot. Et toi ? (Édito A2, piste 5, extrait)*

Exemple 7

- *Salut tout le monde !*
- *Salut Karine !*
- *Bonjour Karine ! Bonjour Hélène ! Qui prend un café ?*
- *Oh, moi ! Merci Luc. J'en ai bien besoin, je me suis couchée à 3 heures du matin ! J'ai regardé toute la saison 4 de Dix pour cent... (Mon alter ego 2, piste 68, extrait)*

Exemple 8

- *Ça va ?*
- *Super ! J'ai trouvé un appartement !*
- *Mais c'est génial ! Tu dois être contente.*
- *Très ! Allez, je t'invite à dîner. On va fêter ça.*
- *Ah ben, c'est gentil. Merci ! (Édito A2, piste 32)*

Certaines situations professionnelles ou institutionnelles sont également présentes dans les corpus des manuels analysés, même si elles sont en nombre plus restreint, et permettent aux apprenants de se familiariser avec des contextes plus formels. Il importe aussi de souligner

que tous les manuels analysés évoquent des interactions utilisant le registre semi-formel. Il est notamment observé dans le cadre transactionnel, administratif ou médical nécessitant de la politesse et un certain respect des conventions sociales, sans pour autant être aussi strict que dans les situations formelles.

5.2.2. La diversité des locuteurs

Les manuels étudiés révèlent des distinctions marquées en matière de diversité des locuteurs. En règle générale, ils présentent une palette de voix variées, avec une répartition équilibrée entre les genres, tout en intégrant des personnages issus de divers milieux socio-professionnels. Les interactions mises en scène concernent principalement des adultes, qu'ils soient placés dans des contextes professionnels ou familiaux, ainsi que des jeunes adultes, souvent engagés dans des parcours universitaires ou participant à des échanges dans le cadre de programmes d'études internationaux. En outre, certains corpus se démarquent par l'inclusion d'échanges intergénérationnels, reflétant ainsi des interactions entre individus de différentes tranches d'âge, enrichissant ainsi la diversité et la richesse des dialogues proposés. Cette pluralité contribue à familiariser les apprenants avec une vaste gamme de registres et de dynamiques communicatives, élément essentiel pour le développement d'une compétence orale nuancée dans des contextes de communication variés.

Exemple 9

- *Papa, je peux détacher la laisse de Scott ? Il a besoin de courir un peu !*
- *Non, ne le détache pas ! Tu es obligée de le tenir en laisse, c'est la règle.*
- *Mais pourquoi ?*
- *Pour tous les gens qui ont peur des chiens. Et puis tu dois le surveiller parce que s'il fait ses besoins, on doit ramasser les crottes ! (Mon alter ego 2, piste 39)*

Exemple 10

- *Maman, tu es encore à la maison ?*
- *Oui, pourquoi ?*
- *Mais Adam, mon correspondant canadien arrive ce matin. Tu dois aller le chercher à l'aéroport. Moi, je ne peux pas, j'ai cours.*
- *Il arrive aujourd'hui ? Comment ça ? Ce n'est pas demain ?*

- *Non maman, c'est aujourd'hui, ce matin, à 11h00.*
- *11 ? Je pars tout de suite. Je vais être à l'heure. Ne t'inquiète pas. Mais attends, comment je vais le reconnaître ? Je ne l'ai jamais vu, ce garçon.*
- *Maman, je t'ai montré sa photo. Il a les cheveux châtons, courts et raides. Il n'est pas très grand, il n'a pas de barbe. Tu le reconnaîtras facilement, maman. Ah, il est musclé aussi, il fait de la musculation.*
- *J'espère que je vais le reconnaître. Ce n'est pas facile. (Odyssée A2, piste 33, extrait)*

Exemple 11

- *Ah, vous êtes retraitée... Vous habitez dans le quartier depuis longtemps ?*
- *Oh oui, depuis trente ans... On est bien ici.*
- *Oui, le quartier est très agréable. Au fait, comment vous vous appelez ?*
- *Je m'appelle Alexandra. Et vous ?*
- *Je m'appelle Alexandre ! (Prêt-à-parler 2, piste 1, extrait)*

Bien que le corpus multimédia (audio et vidéo) des quatre manuels analysés présente une certaine diversité en termes d'âge, de genre et de milieu professionnel, les dialogues sont souvent dominés par des accents français « standards ». Cela limite, dans une certaine mesure, l'exposition des apprenants à la richesse et à la diversité linguistique de la francophonie. Les accents francophones non européens, ou étrangers, sont relativement rares dans les corpus examinés. À titre d'exemple, le manuel *Odyssée A2* propose un accent québécois dans une conversation amicale (piste 70), tandis qu'*Édito A2* présente l'accent d'une Italienne témoignant de son déménagement en France (piste 3). Le choix des concepteurs de manuels de privilégier un français standard peut s'expliquer par le niveau intermédiaire visé, qui met l'accent sur la consolidation des bases en langue étrangère. Toutefois, une exposition progressive à des accents francophones variés offrirait une transition plus fluide vers le niveau B1, où l'apprenant doit développer une plus grande autonomie en compréhension orale, ainsi qu'une meilleure capacité à gérer la diversité des accents rencontrés dans des contextes quotidiens.

5.2.3. La fidélité à la langue parlée

Concernant la fidélité à la langue parlée, les corpus oraux des manuels étudiés reflètent en partie l'usage authentique du français. Dans l'ensemble,

ils permettent aux apprenants de se familiariser avec différentes spécificités de l'oralité, telles que :

- **les phrases incomplètes ou interrompues** : *Alors, ton entretien avec le directeur de la radio ? (Mon alter ego 2, piste 117) ; D'accord.... Alors, je regarde l'agenda... (Prêt-à-parler 2, piste 39)*
- **les simplifications des structures** : *Tu vois cette petite robe noire, là-bas ? (Mon alter ego 2, piste 28), Vous cherchez autre chose ? (Mon alter ego 2, piste 29) ; On va prendre un verre d'abord ? (Édito A2, piste 83)*
- **les hésitations et interjections** : *Euh... J'ai oublié une chose, euh... (Mon alter ego 2, piste 73) ; Eh, mais... attention ! (Mon alter ego 2, piste 39) ; Ouah ! Un contrat à durée indéterminée ! Super, bravo ! (Mon alter ego 2, piste 43) ; Pas mal ?! C'est hyper bon ! (Mon alter ego 2, piste 65) ; Ah, d'accord... (Odyssée A2, piste 9) ; Mais c'est génial ! (Édito A2, piste 32) ; Euh, mais on se connaît ? (Prêt-à-parler 2, piste 26)*
- **les réactions courtes** : *Oui, c'est ça (Mon alter ego 2, piste 29) ; Ah bon ? (Mon alter ego 2, piste 116) ; Ah, un blouson en cuir ? (Mon alter ego 2, piste 29) ; Oui d'accord (Odyssée A2, piste 90) ; Oui, ça me va ! (Édito A2, piste 83)*
- **les marqueurs de la structuration de la conversation** : *Alors, pour vous, un vrai ami, c'est quoi ? (Mon Alter Ego A2, piste 5); Des tomates qui ont du goût, **hein** ! (Mon Alter Ego A2, piste 13), **En fait**, c'est un camping de luxe... (Mon Alter Ego A2, piste 74) ; **Eh bien, voilà**. J'ai acheté une robe pour ma femme, mais (Odyssée A2, piste 50) ; **Tu sais**, elle a des horaires... (Prêt-à-parler, piste 6) ; **Bon...** et tu fais quoi dans la vie ? (Prêt-à-parler, piste 3) ; **Donc** vivre dans un bus,.. (Édito A2, piste 24)*
- **les expressions familières** : *j'arrive pas à trouver du boulot (Mon alter ego 2, piste 43) ; C'était chouette ! (Mon alter ego 2, piste 9) ; j'en avais marre d'être la seule à faire des efforts. (Mon alter ego 2, piste 9) ; Oh, c'est super joli, cette assiette ! (Mon alter ego 2, piste 64) ; On s'entend très bien (Odyssée A2, piste 90) ; Ça marche ! (Édito A2, piste 55) ; On est amis sur Facebook. Il est prof (Prêt-à-parler 2, piste 23) ; C'était le truc, je mettais que des tee-shirts de rock. (Prêt-à-parler 2, vidéo 3) ; Bof... Moi, je ne fais jamais les magasins, le shopping, ça m'ennuie. (Prêt-à-parler 2, piste 41) ; Pfff, n'importe quoi ! C'est ridicule. (Prêt-à-parler 2, piste 60) ; Ben ouais, grave ! C'est excellent ! (Prêt-à-parler 2, vidéo 9)*

Les exemples cités démontrent que les dialogues issus des corpus audio et audiovisuels reproduisent les caractéristiques propres à l'oralité. Ces spécificités sont particulièrement mises en évidence dans les corpus des manuels *Odyssée A2* (CLE International), *Mon alter ego 2* (Hachette FLE) et *Édito A2* (Didier) qui offrent aux apprenants l'occasion de s'immerger dans un flux conversationnel authentique. Ces interactions naturelles permettent une acquisition plus intuitive et spontanée des compétences

communicatives. Un exemple clair de cette approche se retrouve dans le manuel *Mon alter ego 2*.

Exemple 12

- *Tiens, salut Nora ! Comment ça va ? Qu'est-ce que tu deviens ?*
- *Salut Mathias ! Ça va, je rentre du travail, là.*
- *Ah ben, tu as de la chance d'avoir du taf ! Moi, je cherche, mais j'arrive pas à trouver de boulot.*
- *Ah bon ? Pourquoi ?*
- *À chaque fois que je postule à un emploi, on me dit que j'ai la bonne qualification mais on ne m'embauche pas parce que j'ai pas assez d'expérience...*
- *Ah oui, c'est compliqué, le premier emploi... Mais tu n'as pas du tout d'expérience professionnelle ? (Mon alter ego 2, piste 43, extrait)*

Cet échange illustre plusieurs caractéristiques de l'oralité, notamment des phrases incomplètes, des pauses, des hésitations, ainsi que l'utilisation de marqueurs discursifs familiers tels que « Ah bon ? » et « Ah oui ». Ces éléments traduisent une interaction spontanée et reflètent une conversation quotidienne telle qu'elle se déroule dans la vie réelle. En exposant les apprenants à de telles interactions, ces dialogues facilitent le développement des compétences interactionnelles et la maîtrise de la communication orale. En effet, ils permettent aux apprenants de s'habituer aux tournures informelles et aux contraintes contextuelles de la langue parlée, comme le manque de précision ou l'économie verbale. Toutefois, bien que certains dialogues réussissent à recréer cette spontanéité, d'autres manquent parfois de naturel et se révèlent trop formels. L'exemple suivant, tiré du manuel *Prêt-à-parler 2*, illustre cette situation :

Exemple 13

- *Bonjour monsieur, quel est votre sport préféré ?*
- *La natation.*
- *Pourquoi ?*
- *Parce que c'est le sport le plus complet !*
- *D'accord. Et... vous nagez ?*
- *Oui, je vais à la piscine une fois par semaine. (Prêt-à-parler 2, piste 10, extrait)*

Bien que ce dialogue présente une interaction typique, la rigidité des répliques et le manque de variation syntaxique lui confèrent un ton artificiel. Les échanges manquent de dynamisme et d'authenticité, caractéristiques essentielles pour refléter une interaction réelle. La répétition des structures (« D'accord. Et... vous nagez ? ») et l'absence de détails contextuels ou émotionnels réduisent la fluidité de la conversation.

5.3. Contribution au développement des compétences liées à l'oralité

L'évaluation de la contribution au développement des compétences orales dans un manuel de FLE s'est basée sur trois aspects principaux. Tout d'abord, la progression pédagogique observe si le manuel propose une évolution graduelle des compétences orales, avec des activités structurées pour devenir progressivement plus complexes au fil de l'apprentissage. Ensuite, l'analyse porte sur la capacité des manuels à développer des compétences pragmatiques, indispensables à une communication efficace. Au-delà de la maîtrise des structures grammaticales et du vocabulaire, cela implique que les apprenants puissent s'orienter entre différents registres de langue, gérer les tours de parole, et s'adapter à diverses situations culturelles. Enfin, la participation et l'interaction examinent dans quelle mesure les activités encouragent une participation active des apprenants, notamment à travers des interactions orales entre pairs ou en petits groupes.

L'analyse des activités communicatives proposées par les quatre manuels laisse constater qu'ils contribuent tous au développement des compétences liées à l'oralité, mais chacun adopte une approche légèrement différente. Sur le plan de la progression pédagogique, les quatre manuels offrent une structure claire et graduelle, permettant aux apprenants de développer leurs compétences orales de manière progressive. Les premières unités sont généralement axées sur des interactions simples et des échanges informels. À mesure que les apprenants avancent, les activités deviennent plus complexes, avec des tâches interactives et nuancées telles que des débats sur des sujets sociaux, des simulations professionnelles, des activités nécessitant des compétences de négociation ou de prise de décision, ainsi que des discussions abstraites et hypothétiques.

Cette progression cohérente permet aux apprenants d'affiner continuellement leurs compétences communicatives. Il convient de souligner qu'*Édito A2* et *Mon alter ego 2* favorisent particulièrement des échanges nuancés en intégrant des activités qui obligent les apprenants à gérer des situations complexes. Ces tâches les amènent non seulement à utiliser la langue de manière correcte, mais aussi à adapter leur discours selon des contextes spécifiques, tout en prenant en compte les règles de communication sociale et interculturelle. La présence régulière de ce type d'activités soutient le développement des compétences pragmatiques, permettant aux apprenants de maîtriser plus finement les registres de langue, la gestion des tours de parole et l'adaptation aux comportements culturels variés.

En matière d'interaction et de participation, tous les manuels encouragent activement l'implication des apprenants en proposant une variété d'interactions orales.

Forme d'interaction	<i>Mon alter ego 2</i>	<i>Prêt-à-parler 2</i>	<i>Édito A2</i>	<i>Odyssée A2</i>
Interactions en binômes (échanges simples)	Très présente	Très présente	Très présente	Très présente
Jeu de rôle	Très présente	Présente	Présente	Très présente
Simulation	Présente	Présente	Présente	Présente
Débat et discussion en petits groupes	Très présente	Présente	Très présente	Présente
Débat et discussion avec toute la classe	Présente	Présente	Présente	Présente

Tableau 1. Fréquence des formes d'interaction des activités dans les quatre manuels

L'analyse de la fréquence des activités dans les quatre manuels montre que *Mon alter ego 2* se distingue par un large éventail d'interactions orales favorisant la participation active des apprenants dans les activités communicatives, tandis que *Prêt-à-parler 2* et *Odyssée A2* se concentrent davantage sur les interactions en binômes, telles que les échanges simples et les jeux de rôle. Bien que ces deux manuels proposent également des débats et des discussions en petits groupes ou en classe entière, ces activités sont moins fréquentes et ne constituent pas le cœur des approches pédagogiques. Enfin, *Édito A2* met l'accent sur des tâches plus complexes, souvent menées en binômes ou en petits groupes, avec une attention particulière portée à la gestion des échanges nuancés et à la négociation,

renforçant ainsi la maîtrise des compétences communicatives plus avancées.

Conclusion

La réflexion menée dans cet article visait à interroger la notion d'oralité dans la didactique des langues étrangères, en s'intéressant particulièrement à son intégration dans les méthodes actuelles de FLE. L'analyse de quatre manuels destinés au niveau intermédiaire (A2) montre que, dans l'ensemble, ces ouvrages intègrent les spécificités de l'oralité. Bien que les approches adoptées varient d'un manuel à l'autre, ils offrent aux apprenants et aux enseignants un cadre globalement favorable à la mise en œuvre de la communication orale. Certaines stratégies didactiques employées par ces manuels s'avèrent particulièrement efficaces pour favoriser le développement des compétences orales. En premier lieu, les manuels analysés exposent les apprenants à une grande diversité de situations de communication, aussi bien dans les activités de réception que dans celles de production orale. Ces activités incluent des contextes informels et des échanges interculturels adaptés au niveau intermédiaire, permettant ainsi aux apprenants de se familiariser avec des réalités linguistiques et socioculturelles variées. Cette diversité contribue non seulement à leur immersion dans des environnements linguistiques authentiques, mais aussi à l'enrichissement de leur répertoire communicatif. Ensuite, la multiplicité des formes d'interaction constitue un atout indéniable pour l'enseignement de l'oralité. Les exercices en binômes, les travaux en petits groupes, ainsi que les interactions en classe entière permettent de renforcer progressivement les compétences orales des apprenants. Ces interactions collaboratives, qu'elles soient axées sur des échanges simples ou des tâches plus complexes, créent un environnement propice à la prise de parole et à la pratique orale active. À cet égard, des activités telles que les débats et les discussions stimulent la spontanéité et l'improvisation, deux compétences essentielles pour que les apprenants puissent s'adapter à des situations de communication authentiques et dynamiques. Enfin, les corpus multimédias inclus dans les manuels jouent un rôle clé dans la reproduction des caractéristiques du langage oral.

Les pistes audio et vidéo proposent des interactions proches des situations réelles, incluant des éléments propres à l'oralité tels que les interruptions, les reformulations et les interjections, ainsi que les spécificités du français parlé (expressions courantes, nuances d'intonation, rythme). Ces caractéristiques favorisent l'immersion des apprenants dans une langue vivante et authentique, facilitant ainsi leur adaptation à la communication quotidienne.

Cependant, certaines pistes d'amélioration mériteraient d'être envisagées pour une intégration plus complète et nuancée de l'oralité dans les manuels de FLE. Il serait d'abord pertinent d'introduire une plus grande diversité parmi les locuteurs représentés dans les corpus multimédias. Une exposition accrue des apprenants aux locuteurs francophones non européens (tels que le français de Belgique, du Québec ou de certaines régions d'Afrique francophone) enrichirait considérablement leur expérience d'apprentissage, en offrant une immersion plus complète dans la diversité linguistique de la francophonie. Les manuels analysés privilégient encore un français standard, principalement issu de France métropolitaine, limitant ainsi l'exposition des apprenants à la richesse et à la diversité de la langue française. En outre, une intégration plus systématique des éléments non verbaux de la communication (comme les gestes et les expressions faciales) permettrait aux apprenants de mieux appréhender la complexité de l'oralité, renforçant ainsi leur capacité à interagir de manière plus authentique et fluide. Enfin, la priorité devrait être donnée aux activités qui s'écartent des scénarios trop scriptés, en favorisant des échanges plus spontanés. Des situations de communication plus imprévisibles, où les réponses ne seraient pas entièrement préétablies mais laisseraient place à l'improvisation, contribueraient au développement de véritables compétences interactionnelles chez les apprenants.

Les réflexions développées dans cet article montrent aussi l'importance de considérer l'oralité en FLE, non seulement comme une simple compétence, mais comme un ensemble de pratiques et de normes influencées par des contextes sociolinguistiques variés. Pour ce faire, l'enseignement des langues étrangères ne peut pas se limiter à la transmission des règles prescriptives, propres à l'écrit, mais encourager les activités qui valorisent les particularités et les dynamiques propres aux

échanges oraux. En intégrant davantage ces dimensions, les manuels pourraient permettre aux apprenants d'acquérir une maîtrise plus naturelle et contextuelle de la langue, reflétant les interactions authentiques de la vie quotidienne. En somme, pour répondre aux exigences croissantes d'une communication orale fluide et authentique, les manuels de FLE doivent continuer à évoluer en intégrant des activités toujours plus variées, interactives et réalistes, tout en tenant compte des spécificités pragmatiques et interculturelles de la langue.

Bibliographie

Bredelet, A. *et al.* 2021. *Odyssée A2*. Paris : CLE International.

Chiriac, L. 2013. « L'oral – objet ou moyen d'apprentissage ? ». *Professional Communication and Translation Studies*, vol. 6 (1-2), p. 211-218.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*. Paris : Les Éditions de Didier.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle éd. Paris : PUG.

Fafa, C. *et al.* 2022. *Édito A2*. Paris : Didier FLE.

Himber, C. *et al.* 2023. *Mon alter ego 2*. Paris : Hachette FLE.

Lhote, É. 2001. « Pour une didactologie de l'oralité ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 123-124, p. 445-453. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/ela.123.0445> [consulté le 15 septembre 2024].

Paternostro, R. 2020. « Vers une didactique de l'oralité en FLE : l'apport du numérique ». *Journal of Applied Psycholinguistics / Rivista di Psicolinguistica Applicata*, vol. 1, p. 83-99.

Prêt-à-parler 2, 2023. Paris : Éditions Maison des Langues.

Sujecka-Zajac, J. 2015. Faut-il enseigner la grammaire de l'oral en classe de FLE ? In : Wróblewska-Pawlak, K., Pachocińska, E. (dir.). 2015. *Regards sur l'oral et l'écrit*. Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, p. 210-217.

Weber, C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

Weber, C. 2016. « Variation et variabilité de la prononciation. Quelle place en didactique du FLE ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 60, p. 35-46.

Weber, C. 2019. La grammaire de l'oralité dans une perspective didactique : description et propositions. In : A.-S. Calinon, B. Hamma, K. Ploog, M. Skrovec (dir.), *Linguistique de l'interaction, grammaire de l'oral et didactique du français*. Presses universitaires de Franche-Comté, p. 295-313.

Weber, C. 2022. *Oralité et didactique du français langue étrangère*. Limoges : Lambert-Lucas.



© *Synergies Turquie*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>





Sözlü çeviri bağlamında “Eşdizimlilik” kavramının yabancı dil öğretimindeki yeri

Naci Serhat Başkan

Université de Marmara, Turquie

serhat.baskan@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-7321-9570>

Yaprak Türkân Yücelsin Taş

Université de Marmara, Turquie

tyucelsin@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-2963-1757>

Reçu le 30-09-2024 / Évalué le 17-10-2024 / Accepté le 30-11-2024

Place de la « collocation » dans l’enseignement des langues étrangères en traduction orale

Résumé

Dans cette étude, il sera question d’aborder le concept de collocation qui est un sujet très important dans l’enseignement du vocabulaire ainsi que sa place et son importance dans la revue de littérature. On observe que les apprenants de langues étrangères ont des difficultés à utiliser ces structures en contexte parce que certaines collocations sont « irrégulières ». Le choix de mots appropriés en fonction du contexte dans lequel ils sont utilisés est particulièrement important dans l’enseignement des langues étrangères. L’importance des collocations apparaît particulièrement dans la communication orale. Dans notre étude, nous avons sélectionné un passage de l’histoire de Sait Faik Abasıyanık intitulé « Un homme inutile » et nous avons demandé de faire une traduction orale du turc vers le français à 25 futurs professeurs de français qui font leurs études en 3^e et 4^e année dans le Département de Didactique du Français Langue Étrangère à la Faculté de Pédagogie Atatürk de l’Université de Marmara. À partir des données obtenues, les questions suivantes ont été posées : Comment les étudiants traduisent-ils les collocations à l’oral ? Les collocations traduites ont-elles le même sens et le même effet dans la langue cible ?

Mots-clés : enseignement des langues étrangères, futurs professeurs de français, interprétation, compétences en communication orale, collocation

Sözlü çeviri bağlamında “Eşdizimlilik” kavramının yabancı dil öğretimindeki yeri

Özet

Çalışmamızda, sözcük öğretiminde önemli bir konu olan eşdizimlilik kavramı ele alınacak, alanyazındaki yeri ve önemine değinilecektir. Bazı eşdizimlerin “kural dışı” olması nedeniyle yabancı dil öğrenenlerin bu yapıları bağlam içinde kullanırken zorlandıkları görülmektedir. Kullanıldığı bağlama göre uygun sözcük seçimi özellikle yabancı dil öğretiminde önem taşımaktadır. Bilhassa da sözlü iletişim söz konusu olduğunda eşdizimlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Araştırmamızda, Sait Faik Abasıyanık’ın “Lüzumsuz Adam” başlıklı hikâyesinden seçilen bir bölüm Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda 3. ve 4. sınıfta eğitim gören 25 öğretmen adayına verilerek Türkçeden Fransızcaya sözlü çeviri yapmaları istenmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkarak, öğrenciler eşdizimli yapıları sözlü olarak nasıl çevirirler? Çevrilen eşdizimler erek dilde aynı anlama ve aynı etkiye sahip midir? gibi sorulara yanıt aranacaktır.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil öğretimi, Fransızca öğretmen adayları, sözlü çeviri, sözlü iletişim becerisi, eşdizimlilik

The place of “collocation” in foreign language teaching in interpretation

Abstract

This study discusses the concept of collocation, which requires relatively more attention in vocabulary teaching, and its place and importance in the literature review. It has been observed that foreign language learners have difficulty using these structures in context because some collocations are ‘irregular’. Choosing appropriate words according to the context in which they are used is particularly important in foreign language teaching. The importance of collocations is particularly evident in oral communication. In our study, a selected passage from Sait Faik Abasıyanık’s story “The Useless Man” was given to 25 pre-service teachers of French in their 3rd and 4th year at the Atatürk Faculty of Education at Marmara University, Department of French Language Teaching and we asked them to make an oral translation from Turkish into French. Based on the data obtained, the following questions were asked: How do students interpret collocations? Do the translated collocations have the same meaning and effect in the target language?

Keywords: teaching foreign languages, pre-service teachers of French, interpreting, oral communication skills, collocation

Giriş¹

Dilleri oluşturan ve anlamlı iletişimi sağlayan dilsel yapıların başında sözcük ve sözcük grupları gelmektedir. Bu sebeple dil öğretiminde de söz

¹ Naci Serhat Başkan a rédigé la partie théorique et la partie analyse des données de l'article ; Yaprak Türkan Yücelsin Taş a rédigé l'introduction, la partie méthodologique et la conclusion. Les deux auteurs ont contribué de manière égale à l'élaboration de l'article.

konusu sözcükler büyük bir öneme sahip olsa da Sheehan (2004) tarafından ifade edildiği üzere “sözcük, dil öğretiminin göz önünde bulundurulmayan Cindrella’sı” olarak adlandırılmaktadır (Aktaran Altıkulaçoğlu, 2010). Sözcüklerin birlikte kullanılarak oluşturdukları daha büyük yapılar ise eşdizim olarak alanyazında kullanılmaktadır. Eşdizimlilik kavramı Williams (2003) tarafından mizahi bir şekilde dilbilimin görülemeyen hayaleti “l’Arlésienne” olarak tanımlanmaktadır.

Yabancı dil konuşan bireyler tarafından doğal bir sürecin sonucu olarak kullanılan eşdizimlilik kavramı dil öğretiminde ayrı bir başlık altında kendine pek yer bulamamaktadır. Zira dil öğrenen bireylerin hata analizleri incelendiğinde sözcük ve sözcük öbeklerinin kullanımına bağlı yanlışların çok sayıda olması tesadüfi bir durum değildir. Ana dili olarak bir dili konuşan birey, dili doğal ortamında edindiği için eşdizimlilik kavramını yabancı dil öğrenen bireye kıyasla daha kolay bir şekilde edinip kullanabilmektedir. Eşdizimlerin yer yer kural dışı oluşları yabancı dil çerçevesinde eşdizimi öğrenen bireyin bu yapıları bağlam içinde kullanırken zorlanmasına yol açmaktadır. Bu nedenle, eşdizimlilik konusunun sözcük öğretiminde özellikle dil hassasiyeti ve farkındalığına vurgu yapılarak öğretilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Eşdizimlilik hakkında bilgi verilmesi hem dilin zenginliğinin kavranmasında hem de kültürel yapıların dile yansımalarının net bir şekilde görülmesine yardımcı olacağı söylenebilir.

Çalışmamızda ilk önce eşdizimlilik, eşdizim, eşdizin, birliktelik kullanımı gibi belli başlı kavramların açıklamasına yer verip alanyazında nasıl kullanıldığına değinilecektir.

1. Eşdizimlilik kavramı

Eşdizimlilik olgusunu dillerin doğuşundan itibaren tarihlendirebilsek de eşdizimlilikle ilgili somut yoğun çalışmaları görmemiz için 20. yüzyılı beklememiz gerekecektir. Eşdizimlilik (İmer, Kocaman, & Özsoy, 2011: 121), sözcük anlamı olarak “iki ya da daha fazla sayıda birimin aynı dizimde bulunması” olarak tanımlanırken birliktelik tanımına ise “sözcüklerin düzenli bir biçimde birlikte kullanılmaları” biçiminde dilbilim sözlüğünde yer verilmektedir (İmer, Kocaman, & Özsoy, 2011: 60). Alanyazındaki diğer çalışmalara bakıldığında, Eken (2016) “kalıplaşmış dil (formulaic language),

donmuş öbekler (frozen phrases), kalıplaşmış konuşma (formulaic speech) (Wong-Fillmore, 1976), sözcükleşmiş öbekler (lexical phrasemes) (Moon, 1998), sözcüksel kümeler (lexical chunks) (Lewis, 1993)” gibi yapıların bazen kısmen bazen de eşdizim, birliktelik kullanımı ve eşdizinleri betimlemek için kullanıldığının altını çizmektedir.

Böylece, eşdizimliliğe dayalı yaklaşımın sadece “sözcük bilgisi” tabiriyle sınırlı kalmadığı sözlük bilim, anlambilim, toplum dilbilim, pragmatik, dilbilgisi ve yapıbilim, pedagoji gibi pek çok dilbilimsel alanla da birlikte anıldığı ve çalışıldığı söylenebilir.

60’lı yıllardan sonra ortaya çıkan eşdizimlilik yaklaşımını sıklık temelli ve anlam temelli yaklaşımlar olmak üzere iki başlık altında özetlemek mümkündür. İlk yaklaşım Firth (1957, 1968) ve Nesselhauf (2004) tarafından savunulan sıklık temelli yaklaşımdır. Sıklık temelli eşdizimlilik daha çok “corpus”, “linguistique de corpus”, “logométrie”, “stylométrie” gibi alan çalışmalarında sözcük sıklıklarını ve sözcüklerin birbirleriyle olan ilişkilerini ölçmek için başvurulmuş istatistik temelli bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Nesselhauf’a göre sıklık temelli yaklaşımı J.R. Firth’e kadar götürmemiz mümkündür. Söz konusu yaklaşım özellikle Halliday ve Sinclair tarafından geliştirilerek farklı bir boyuta taşınmıştır, aynı zamanda alanyazında istatistik temelli yaklaşım olarak da anılmaktadır (Nesselhauf, 2005: 12).

İkinci yaklaşımın ise, Rus dilbilim geleneğinden esinlenmiş anlam temelli yaklaşım olduğu söylenebilmektedir. Anlam temelli bu yaklaşıma öbekselle yaklaşım da (phraséologie) denilmektedir. Anlam temelli yaklaşımın en önemli temsilcilerinden Cowie (1998), Mel’çuk (1998) ve Haussmann’ı (1984) saymamız mümkündür.

Cowie, anlam temelli eşdizimleri dört başlık altında incelemektedir. İlki bağımsız birleşimlerdir (free combinations). Bu tür birleşimlerde eşdizimlerdeki sınırlamalar anlamsal tabanlıdır ve sözcük birleşimlerini oluşturan tüm öğeler düz anlamda kullanılırlar. Başka bir deyişle, anlam doğrultusunda eşdizimlere dair değişiklik yapılabilir. Söz konusu kullanım için “su içmek” örneği verilebilir. Zira “su” yerine “çay”, “kahve” ve “salep” gibi sözcükler yer değiştirilerek kullanılabilir.

2. Araştırmanın sorunsalı

Yabancı dil olarak Fransızca öğrenenlerin eşdizim bilgisi eksikliğine bağlı olarak sözlü iletişim becerilerinde hata yaptıkları görülmektedir. Fransızca öğretmen adaylarının sözlü çeviri yaparken eşdizimleri yanlış çevirdikleri saptanmıştır. Başka bir deyişle, sözlü çeviride Fransızca öğretmen adayları tarafından eşdizime bağlı yapılan hatalar sorunsalımızı oluşturmaktadır.

3. Çalışmanın amacı

Çalışmanın amacı edebi metin aracılığıyla dil öğretiminde Türkçe-Fransızca sözlü çeviriden hareketle yapılan eşdizim hatalarının saptanması ve yapılan hataların erek dile ve çeviriye olan etkilerinin incelenmesidir. Yapılan sözlü çeviriler göz önünde bulundurularak kaynak dilden erek dile çeviri yaparken ana dilin yabancı dil üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri irdelenmiştir.

4. Çalışmanın önemi

Sözlü çeviri süreci yabancı dil öğrenenleri anlık olarak düşünmeye ve hızlı karar vermeye zorlamaktadır. Bu da dildeki sözlü becerilerin gerçek zamanlı olarak sınanmasını sağlamaktadır. Eşdizimlilik gibi yer yer kural dışı ve genellikle bağlama bağlı dil yapılarının doğru bir şekilde anlaşılması ve kullanılması, sözlü çeviri sırasında daha belirgin hale gelmektedir. Öğrenciler, eşdizimlerin bağlam içindeki anlamını ve kullanımını sözlü çeviri sırasında anında çözümleyerek doğru çeviri yapabilme becerisini geliştirme fırsatını bulurlar ve bu süreç sözlü iletişim becerisi üzerine de katkı sağlamaktadır. Ayrıca sözlü çeviri öğrencilerin dildeki ince anlam ve kültürel farklılıkları daha iyi anlamalarına yardımcı olarak farkındalık geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. İlgili çeviri süreci dilbilgisel ve anlamsal olarak dile uygun yapıların yanı sıra pragmatik ve stilistik açıdan da uygun çeviriler yapabilme becerisini geliştirmelerine imkân tanımaktadır.

5. Çalışmanın hipotezi

Yabancı dil ve çeviri eğitiminde eşdizimliliğe karşı farkındalığın artırılmasıyla eşdizimli yapıların daha iyi kavranıp dildeki doğal ifade biçimine uygun olarak kullanılacağı düşünülmektedir.

6. Çalışmanın yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların kendi doğal ortamında bütüncül bir şekilde ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Durum çalışma deseni araştırmacının bir durumu ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma deseni türüdür (Creswell, 2014). Ayrıca, bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği doküman verilerinin teyidi amacıyla katılımcıların algı, tepki ve deneyimlerini öğrenmek için uygulanan güçlü bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

7. Evren ve örneklem

Araştırmamıza Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 3. ve 4. sınıfta eğitim gören 25 öğretmen adayı gönüllülük esasına dayanarak katılmıştır. Çalışmamızda katılımcıların demografik bilgileri ve Fransızca düzeyleriyle ilgili veriler toplanmıştır. Ayrıca Fransızca'yı ana dili olarak mı edindikleri ya da yabancı dil olarak mı öğrendikleri sorgulanmıştır.

8. Veri toplama ve analiz süreci

Veri toplama süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada katılımcılardan demografik bilgiler toplanmıştır. İkinci aşamada katılımcılara Türkçe bir öykü metni verilmiştir. Söz konusu metin Sait Faik Abasıyanık'ın

“Lüzumsuz Adam” isimli eserinden alıntılanmış 197 sözcükten oluşan bir kesittir. Bu bölümün Türkçeden Fransızcaya sözlü olarak çevrilmesi istenmiştir. Bu bağlamda, sadece fiil tabanlı eşdizimlilik incelenmiştir. Sözlü çeviri için ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtlarının transkripsiyonu için herhangi bir yazılım programı kullanılmamıştır. Çalışmada fiil temelli eşdizimler seçildiği için fillerin sıfat, zarf, isim, edat gibi dilbilgisel sözcükbirimlerle nasıl bir ilişki içinde olduklarına değinilecektir. Üçüncü aşamada da öğretmen adaylarının kaynak metindeki eşdizimliliği erek dile nasıl çevirdiği incelenmiştir. Öğrencilerden sözlü çeviri aşamasında karşılaşılan sorunlar için nasıl çözüm ürettiklerinin de belirtilmesi istenmiştir. Çalışmamızda toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş, her bir öğretmen adayı için Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlar kullanılmıştır.

9. Eserin ve çevirinin künyesi

Eserin adı	Lüzumsuz adam	Un homme inutile
Yazar	Sait Faik Abasıyanık	Sait Faik Abasıyanık
Çevirmen	-	Alain Mascarou
Kategori, tür	Türk yazını, öykü	Littérature turque, recueil de nouvelles
Yayın evi	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	Bleu autour
Basım yılı	2013, ilk baskısı 1948	2007
Sayfa sayısı	116	160

10. Bulgular

Öğrencilerden elde edilen demografik bilgilere göre, sadece 5 öğrencinin Fransızca'yı ana dili olarak edindiği, geri kalan 20 öğrenci için Fransızcanın ikinci yabancı dil olduğu ve birinci yabancı dillerinin İngilizce olduğu saptanmıştır. Bunun dışında, 16 öğrencinin Fransızca'yı yükseköğretim kademesinde öğrendiği ortaya çıkmıştır.

Çalışmamızda fiil tabanlı eşdizimler incelenmiştir. Söz konusu eşdizimler “hak vermek”, “akşam olmak”, “perde çekmek”, “ışık yakmak”, “mum dikmek”, “kordonu prize geçirmek”, “elektrik yakmak”, “kırk para fazla koparmak”, “pahalı bulmak”, “fena fena bakmak” ve “fiyat vermek” olarak sıralanabilir. Her bir eşdizim için ayrı tablo oluşturularak inceleme yapılmıştır. Bu çalışmada yukarıda verilen eşdizimlerden rastgele 5 tanesi

seçilerek detaylı olarak açıklamaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, çalışmamızda metin incelemesi daha çok hata analizlerinden hareketle yapılmıştır.

Örnek 1: “Kırk para fazla para koparmak”. Sait Faik’in yazmış olduğu metin: “Portakalcım benden kırk para fazla kopardığı gün dünyanın en sevimli insanıdır”. Çevirmen söz konusu metni « Mon vendeur d’oranges, l’homme le plus aimable du monde le jour où il m’escroque de quarante sous, ... » ifadeleriyle Fransızcaya aktarmıştır.

Katılımcı kodu	Örnek cümle
Ö10	Il a gagné beaucoup plus d’argent grâce à moi
Ö25	Il prend un peu plus argent de moi
Ö23	Il a coupé quaranté l’argent plus
Ö14	Reçoit un peu plus d’argent de moi
Ö5	Il me dépouille plus de quarante sous
Ö1	Il m’a gratté quarante monnaies supplémentaires
Ö4	Il m’arrache quarante monnaie de plus

Tablo 1. Kırk para fazla para koparmak

Katılımcıların cevaplarını inceleyecek olursak: Ö10 kullandığı « gagner beaucoup plus d’argent » ifadesiyle ve Ö25 ise « prendre un peu plus argent de moi » ifadesiyle hem anlamın dışına çıkmış hem de cümlelerin farklı şekilde anlaşılmasına sebep olmuştur. Başka bir deyişle, ilgili katılımcıların metinlerini okuyanlar karşı tarafın sadece fazladan para aldığı/kazandığı ifadesini göreceklerdir. Oysaki, Ö23 ve Ö14 kodlu katılımcıların seçtikleri « couper » ve « recevoir » fiilleriyle farklı eşdizim tercihi yaptıkları ve Fransızcadaki doğal söyleyişin dışına çıktıkları ifade edilebilir. Aynı zamanda sözlü çeviri yaparken Türkçeden Fransızcaya olumsuz transfer yaptıkları da söylenebilir. Bunun yanı sıra, yukarıdaki Tablo 1’de Ö1, Ö4 ve Ö5 kodlu katılımcıların verilen eşdizimleri yaptıkları çeviriler ile anlamı bozmadan erek metne aktarabildikleri görülmektedir. Ayrıca çeviri normları açısından ele alındığında bu üç farklı kullanımın Fransızcadaki kullanımla kültürel olarak örtüştüğü söylenebilir. Katılımcıların demografik bilgilerine baktığımızda Ö4, Ö5 ve Ö1’in Fransızca’yı Fransa’da ana dili olarak edindiği görülmektedir. Başka bir deyişle, katılımcıların “eş zamanlı iki dilli” olacaklarını düşünecek olursak karşılaştıkları kültürel yapıları ve dile özgü

deyişleri kavramsal olarak öteki dil çiftine de aktarabildiğini bu örnek özelinde söylememiz mümkündür.

Örnek 2: “Aksine bana hak verir” Sait Faik’in yazmış olduğu metin: “Aksine bana hak verir”. Çevirmen söz konusu metni « au contraire il me donne raison » ifadeleriyle Fransızcaya aktarmıştır.

Katılımcı kodu	Örnek cümle
Ö6	Au contre il pense que j’ai la raison
Ö9	Néanmoins, il me rend justice.
Ö11	Au contraire, il pense que j’ai des raisons.
Ö12	A contraire, il me vient justifie
Ö18	Au contraire, il trouve que j’ai raison
Ö20	Contrairement, il me dit que j’ai raison
Ö11	Au contraire il pense que j’ai la raison.
Ö21	Avoir la raison
Ö2/Ö4	Au contraire il me donne raison
Ö1	Il me donnait raison
Ö5	Il me soutient

Tablo 2. Aksine Hak Verir

Katılımcıların zıtlık belirten bir bağlaç kullanmaları gerektiğinin farkında olduklarını söyleyebiliriz. Ancak “au contraire” ifadesi yerine Ö6’nın « au contre », Ö12’nin « a contraire » gibi Fransızcada olmayan ifadelerle başvurduğu görülmektedir. Aynı zamanda Ö6, Ö18, Ö20 ve Ö21 « au contraire il me donne raison » yerine “benim haklı olduğumu düşünür/söyler” anlamına gelen bir ifade seçtikleri görülmektedir. Bunun dışında, « avoir raison » kalıbını Ö6’nın ve Ö21’in « avoir la raison », Ö11’in ise « avoir des raisons » şeklinde Fransızcada doğal olmayan bir ifadeyle çevirdiklerini söyleyebiliriz. Bununla birlikte, deyiş kaydırırken kullanmak istedikleri ifadeyi bulmuşlar ancak eşdizim bilgisi yetersizliği, ifadenin o şekilde kullanıldığını anımsayamama ya da başka bir sebepten dolayı « avoir raison » şeklinde yazamadıkları ortaya çıkmaktadır. Ö12’nin ise fiilin ardından gelen sözcüğün ilgili eylemle eşdizim anlamında bir birliktelik kuramadığı ve çeviriyi Fransızcadan takip edecekler için sözlü metni aktaramadığı söylenebilir. Ö20’de ise « Contrairement » ifadesinin sıklıkla « à » edatı ile kullanıldığını söyleyecek olursak « contrairement à + isim » alması gerektiği için dilbilgisi bakımından bu ifadenin bu şekilde kullanılamayacağı belirtilmelidir. Ö9’un ise « rend+justice » tabirinin eşdizim

olarak Fransızca'da bulunmadığı aynı zamanda kullanımdan ötürü dilbilgisi açısından bir hata oluşturduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, yukarıdaki tabloda yer almayan ancak Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5'in ifadelerine baktığımızda Ö2 ve Ö4 için « au contraire il me donne raison » ifadesinin kullanıldığını ve anlamı tam olarak yansıttığını söyleyebiliriz. Ö1'in « il me donnait raison » ve Ö5'in « il me soutient » ifadelerinde hem bağlacı kullanmadığı hem de Ö1 için « imparfait » kullanarak zamanı geçmişe kaydırarak bir değişiklik yaptığını belirtmemiz yerinde olacaktır.

Örnek 3: “Akşam olur” Sait Faik’in yazmış olduğu metin: “Akşam olur”. Çevirmen söz konusu metni « Vient le soir » ifadesiyle Fransızca'ya aktarmıştır.

Katılımcı kodu	Örnek cümle
Ö6	C'est le soir
Ö9	C'est la nuit
Ö11	Le soleil couche
Ö12	La soirée vint.
Ö18	Au coucher du soleil
Ö20	La nuit vient
Ö11	Au soir
Ö21	La nuit
Ö23	Il devient le soir

Tablo 3. Akşam olur

Akşam olur eşdizimi Fransızca'da « le jour tombe », « vient le soir », « le soleil se couche » gibi ifadelerle belirtilmiştir. Kullanılan ifadelerin arasında ufak farklar olsa da verilmek istenen anlam karşılanmış diyebiliriz. Ö21 « nuit » diyerek doğrudan gece anlamını vermiştir. Ö6 ise “akşam olmak” vurgusundan ziyade daha çok “akşam” üzerine yoğunlaşmıştır. Başka bir deyişle, günün biterek akşama geçişindeki vurgu bu ifadelerde yer almamaktadır. Ö18 kodlu katılımcı günün battığını, akşam olduğunu ifade etmek istemiş ancak dilbilgisi yönünden bir hata yaparak anlamın farklılaşmasına yol açmıştır. Ö21 kodlu katılımcı ise, « la nuit » diyerek gece anlamı verirken herhangi bir fiil kullanmamıştır. Ö23 kodlu katılımcı « il devient le soir » diyerek Fransızca'da olmayan bir söyleyişle durumu aktarmaya çalışmıştır. Ö23'ün demografik bilgileri incelendiğinde birinci yabancı dilinin İngilizce olduğu ve Fransızca'yı Yükseköğretimde öğrendiği

görülmektedir. Söz konusu katılımcının ana dilinin Türkçe, birinci yabancı dilinin ise İngilizce olduğu düşünülürse, bu iki dilin, öğrenmekte olduğu ikinci yabancı dili Fransızca üzerine “olumsuz transfer” yaptığı söylenebilir. Buradan hareketle, İngilizcede “to become evening” akşam olmak anlamına gelmektedir. Fransızcadaki « devenir », İngilizcedeki “become” ve Türkçedeki “olmak” fiili arasında “olumsuz transfer” yapıldığı söylenebilir. Söz dizim ve dilbilgisi olarak ele alındığında bir hata olmadığı, ancak Fransızcada doğal söyleyişe uymadığı ifade edilmelidir.

Örnek 4: “Işık yanar” Sait Faik’in yazmış olduğu metin: “İçerinin sarı tatlı ışığı yanar” Çevirmen söz konusu metni « Une douce lumière jaune se répand à l’intérieur. » ifadeleriyle Fransızcaya aktarmıştır.

Katılımcı kodu	Örnek cümle
Ö21	La lumière jaune et mignone allume
Ö14	La lumière jaune de dedans est ouverte
Ö1	La jolie lumière jaune éclairait
Ö13	Son lumière jaune douce avait brulé
Ö16	La charmante jaune lumière de l’interieur est allumée
Ö21	La jolie lumière jaune éclairait
Ö2	La belle lumière jaune de l’intérieur s’alluma
Ö4	Il s’allume à l’intérieur un bel éclairage jaune

Tablo 4. Işık yanar

Ö16’nın « La charmante jaune lumière de l’interieur est allumée » ifadesinde sıfat olan « jaune » sözcüğünün yeri « lumière » sözcüğünden sonra olmalıdır. Ö13 ise « sa » iyelik sıfatı yerine « son » demiştir. Böylesi bir kullanım sözlü çevirideki sözlü ifade becerisine bağlı olarak karşımıza çıkabilmektedir. Ö21’de dönüşlü bir fiil kullanılması gerekirken fiilin sadece « allume » olarak kullanılması cümlelerin anlamını değiştirmiştir. Bununla birlikte, « à l’intérieur » tabiri erek metinde kullanılmamıştır ve sıfat olarak kullanılan « mignone » sözcüğü tam olarak « douce » sözcüğünün karşılığını erek metinde yansıtamamıştır. Ö14’e bakıldığında « dedans » sözcüğünün Fransızca doğal söyleyişteki gibi kullanılmadığı ve kaynak metindeki “tatlı” sözcüğünü karşılayan « douce » sıfatının eksik olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle, Türkçenin etkisinde kalınarak söylenmiş bir Fransızca cümle olduğunu ifade ederken, söz konusu bağlamda kullanılan fiilin tam olarak Türkçedeki anlamı da karşılamadığı söylenebilir. Ö1’in « la jolie lumière

jaune éclairait », Ö2'nin « la belle lumière jaune de l'intérieur s'allume » ve Ö4'ün « il s'allume à l'intérieur un bel éclairage jaune » ifadeleri incelendiğinde ise, Fransızca doğal söyleyişten uzak kaldığı söylenebilir. « C'est un bel éclairage jaune qui s'allume à l'intérieur » gibi bir ifade ile aktarılabildi. Öğrencilerin demografik bilgileri incelendiğinde, bazı öğrencilerin Fransızca'yı ana dili olarak edindikleri bilgisi karşımıza çıkmaktadır. Bu veri ana dili Fransızca olan öğrencilerin anlamın aktarılması ve eşdizim seçimi bakımından Fransızca'yı sonradan öğrenenlere göre Fransızca doğal söyleyişe daha yakın bir seçim yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, Fransızca'yı ana dili olarak edinmişlerin dil kullanım becerisi üzerine olumlu etkileri olduğu dile getirilirken, çeviri sürecinde bu becerinin tek başına yeterli olmadığı ve çeviri kararları doğrultusunda her zaman istenilen kararın alınamadığı belirtilebilir.

Örnek 5: “Elektriği yakmak” Sait Faik'in yazmış olduğu metin: “İlkin madam yakar elektriğini”. Çevirmen söz konusu metni « Madame est la première à allumer. » ifadeleriyle Fransızcaya aktarmıştır.

Katılımcı kodu	Örnek cümle
Ö6	Au premier madame y allume
Ö7	La madame éclate l'électricité premièrement.
Ö23	Premièrement, madamme est allumée la lumière.
Ö10	Premièrement, la madame ouvre son electricité.
Ö4	D'abord, c'est madame qui allume ses lumières
Ö13	Au première c'est madame qui allume la lumière
Ö2	C'est madame qui ouvre l'électricité d'abord.
Ö5	D'abord madame allume son électricité
Ö22	Premièrement la madame allume son électricité

Tablo 5. Elektriği yakmak

Ö6 için « au premier » ve Ö13 için ise « au premiere » kalıbının erek metne çevrildiği gibi kullanılmadığını başka bir deyişle « au premier regard », « au premier plan » gibi « au premier + isim » olarak sıklıkla kullanıldığını söyleyebiliriz. Verilen örneklerden yola çıkarak, bu kalıbın kullanımında bir yanlışlık olduğunu söyleyebiliriz. Aynı zamanda, Ö6'daki « y » kullanımının gerekli olmadığı, dilbilgisi yönünden hatalı olduğu ve metinde neyi işaret ettiği tam olarak anlaşılmadığı görülmektedir. Ö10 ve Ö2'de « ouvrir », Ö7'de ise « éclater » fiilleri tercih edilerek bir eşdizim oluşturulmuştur. Ancak bu eşdizimlerin ışığı/elektriği yakmak için tercih

edilen doğal Fransızca eşdizimler olmadığı söylenebilir. Ayrıca Ö4 kodlu katılımcının çevirisinde vurgu « madame » sözcüğünde olduğu için « c’est...qui » kalıbı kullanılarak erek metinde de vurgunun yapıldığını belirtmek yerinde olacaktır. Ancak ilgili katılımcı « ses lumières » diyerek kaynak metinde yer almayan çoğul kullanımı tercih etmiştir. Ö23’te ise eylemi yapan bir kişi olmasına rağmen fiilin pasif olarak kullanılması gözlenmektedir. Bunun dışında aşağıdaki örneklerde « électricité » yerine « lumière » sözcüğü kullanılsaydı Fransızca doğal söyleyişe uygun bir ifade seçilmiş olurdu: Ö5: « d’abord madame allume son électricité » ve Ö22: « Premièrement la Madame allume son électricité ».

Toplanan verilerin analizinden sonra, katılımcıların sözlü çeviri sürecinde aldıkları kararları ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden nasıl geldiklerini öğrenmek için her bir katılımcıyla görüşülmüş ve aşağıdaki sorular sözlü olarak sorulmuştur.

Sözlü çeviri sırasında sizi en çok zorlayan sözcük, sözcük grubu, deyim, cümle ve kültürel öğeleri belirtiniz. Sözlü çeviri sırasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Karşılaştığınız zorlukları aşmak için bu metnin çevirisinde uyguladığınız yöntem, strateji ve çözüm önerileri nelerdir?

Çalışmanın son bölümünde, çeviri uygulaması ile ilgili sorular incelendiğinde: 2. soruya cevap vermeyen 5 katılımcı bulunmaktadır. Bununla birlikte karşılaştıkları zorlukları belirtip çok kısa cümleler ile durumu anlatarak detaylandırmayan 13 katılımcı bulunmaktadır.

1.soru ile ilgili olarak en çok zorlanılan sözcüklerde ve yapılarda “portakalcım”, “dallı bir perde”, “lakerdacı”, “siklamen”, “300 mumluk ampul”, “kırmızı soğan”, “tırnak cilası” öne çıkarken “mum”, “sandık”, “priz” gibi sözcükler yukarıdakilere kıyasla daha az belirtilmiştir. Aynı zamanda, “Akşamın olduğunu bizim madamın pastanesinin camlarına dallı bir perde çekilince anlarım” ve “Siklamen renkli kırmızı soğan kesilince dudak boyası, tırnak cilası güzelliğiyle parlar” cümleleri de çeviri sürecinde sıklıkla zorlanıldığı belirtilen cümlelerin başında yer almaktadır. Bunun dışında, “kırk para koparmak”, “homurdanmak”, “elektriği yakmak”, “fena fena bakmak”, “olmayacak fiyat vermek”, “hak vermek”, “pahalı bulmak” ifadeleri katılımcıların ortak olarak zorlandıkları yönünde görüş bildirdikleri eşdizimler ve fiillerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar tamlamaların, kültürel yapıların, deyimlerin, bilmedikleri sözcüklerin çokluğunun, cümle yapıları,

kalıplaşmış cümleler ve “Türkçeye ait devrik cümle kullanımında” zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Ö17 ise “metnin dili fazlaca kültürel ve yerel olduğundan başka bir dile çevrilmesi zor geliyor. Kendi ana dilinde de kurallara uymayan, devrik ve yazınsal cümleler zorluğu arttırıyor” ifadesi yukarıdaki görüşü destekler niteliktedir. Ö12 kodlu katılımcı sözcük dağarcığı eksikliğinden bahsedip, ilgili zorlukları aşmak için “bildiğim sözcüklerle tanımlı yapmaya çalıştım” ifadelerine yer vermiştir.

Çözüm önerileri ile ilgili olarak, Ö2, Ö3, Ö5’in çeviri sonrası yorumlarını incelediğimizde çok kısa olarak yukarıda verilen ifadeleri dile getirmişler ve çözüm önerilerini temellendirip açıklama getirememişlerdir. Ö13 sözcüklerde en çok zorlandığını ifade ederek çözüm önerisi olarak eş anlamlısını bularak çeviri yaptığını dile getirmiştir. Ancak eş anlamlı sözcüğe başvurmak her zaman ilk tercih edilen yöntem olmayabilir. Eşdizimler her zaman birbirleri yerlerine kullanılan sözcüklerden oluşmayabilir. Başka bir deyişle, eşdizim kaprisleri olarak niteleyebileceğimiz bazı sözcüklerin bazı diğer sözcüklere kıyasla daha az değiştirilebilerek öteki sözcüğün yerini daha az tuttuğunu söyleyebiliriz. Ö14 kodlu katılımcı bazı cümlelerle gündelik hayatta pek karşılaşmadıkları için anlamlarını bilmediğini öne sürmüş ve çözüm önerisi olarak *“Fransızcada denk bir deyim bulmak yerine yalnızca anlamlarını verecek cümle kalıpları kullandığını”* söylemiştir. Kaynak dildeki anlamı düz anlamı üzerinden aktarmaya çalışmaksa anlamın içerdiği kültürel kodlar erek dilde ve kültürde mevcut değilse karşı taraf için anlaşılması güç bir cümle meydana gelebilir. Ö15 *“Türkçe düşünmek metnin çevirisini zorlaştırdı. Sözlük yardımı ve çeviri dilinde düşünmek”* derken Ö18 ise *“Bilmediği kelimeleri Türkçe söyledim. Bazı kelimeler için de yakın anlamı olanları kullandım”* ifadelerine yer vermiştir. Ö7 Türkçeden Fransızcaya aktarmanın oldukça zor olduğunu zira her kültürün kendine ait sözcük öbeği, atasözü, deyim olduğunu ve bunları *“her ne kadar bir şekilde yorumlayarak çevirsek de her zaman aynı anlamı vermeyebileceğini”* dile getirerek çeviri doğasındaki kayıplara ve kazanımlara da değinmiştir. Karşılaştığı sorunları aşmak için ise başvurduğu yöntemi şu şekilde ifade etmiştir: *“Anlamını bilmediğim bir kelime veya kelime öbeğini çevirirken onunla ilişkili anlamı en yakın hangi kelime varsa onu sözlü çeviride kullanıyorum”*. Ö23 ise çevirinin kültürel bağlamında benzer ifadeleri dile getirmiştir: *“Türkçe bazı deyimler, deyişler tam anlamıyla çevrilemediğinden, ne kullanacağımı bilemiyorum.*

En büyük zorluk bu diye düşünüyorum”. Ö22 ve Ö24 cümleye tersten başlayarak, belki de biraz daha erek metindeki söz dizime yakınlaştırmak amacıyla, Türkçedeki dizilimin tersine doğru çeviri yapmışlardır.

Yapılan araştırmadan hareketle eşdizim kullanımlarıyla ilgili hataların aşağıdaki sebeplerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir:

Ana dilin yabancı dil üzerindeki olumsuz aktarımından kaynaklı hatalar; birinci yabancı dilin ikinci yabancı dil üzerindeki olumsuz aktarımından kaynaklı hatalar; eş anlam kullanımına bağlı olarak tercih edilen sözcük temelli hatalar; dilin nedensizlik ilkesinin göz ardı edilebilmesi, başka bir deyişle, dil eğitimindeki önceki edinimlerden hareketle aşırı genelleme yaparak eşdizim tercihlerinde bulunulabilmesi; aşırı genelleme sonucu doğru bilinen yanlışların yapılabilmesi; erek metne ve kültüre aktarılan cümledeki aksaklıkların farkına varılamaması; eşdizimlerin farklı dillerde aynı şekilde ifade edilmemeleri; bir dilde eşdizim olarak kullanılan bir yapının başka bir dilde tek bir fiille ya da sözcük ile karşılanabiliyor olması; eşdizim, birliktelik kullanımı, deyim gibi yapılara dair yeteri kadar alan bilgisine sahip olunmaması; sözlü çeviri kayıtları incelendiğinde dilbilgisi kurallarına yeteri kadar hâkim olunmaması ve sözlü iletişim becerisindeki eksikliklere bağlı olarak yapılan sözlü çevirilerde çeşitli sorunlar yaşanması.

Sonuç

Elde edilen sonuçları yabancı dil eğitimi bağlamında incelediğimizde, sözlü ifade becerisinin dilin yazımında büyük bir öneme sahip olduğu bir kez daha vurgulanmalıdır. Sözlü çeviri kaynaklı hatalardan hareketle, eşdizimlerin yapısına dikkat edilerek, dilin doğal Fransızca söyleyişe uygun olarak kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Dil hassasiyetinin ve farkındalığının arttırılması, bağlama uygun sözcük seçilmesi ve dil kullanımının her aşamasında karşımıza çıkan eşdizimlerin ve deyimlerin dil öğretiminde daha fazla ele alınarak incelenmesi konuşma becerisi ve sözlü çeviri açısından son derece yararlı olacaktır. Tüm bu çalışmalar hem hedef dilin mantığının kavranmasına hem de konuşma becerisi bağlamında dilin doğal yapısına daha uygun sözcüklerin seçilmesine olanak sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, yukarıda katılımcıların çözüm önerileri kısmında yazdığı “sözlüğe bakmak”, “birkaç kere sözlüğe bakmak zorunda kaldım”

ifadelerinden hareketle sözlük okur-yazarlığının önemine erken yaşlardan itibaren vurgu yapılmalıdır. Zira sözlük kullanımı gerek ana dili ediniminin gerekse yabancı dil öğreniminin kaçınılmaz doğal bir parçasıdır. Sözlük kullanmanın önemi burada da karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen verilerden hareketle hem yabancı dil eğitimi hem de sözlü çeviri çalışmaları bağlamında eşdizimleri ve birliktelik kullanımlarını detaylı bir biçimde ele alacak sözlüklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür özel sözlüklerin, sözcüklerin birbirleriyle nasıl birliktelik kurduğunu gösterdiği için yabancı dil eğitiminde son derece yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bulgular çeviri eğitimi açısından ele alındığında, Fransızca doğal söyleyişe uymayan birçok ifade göze çarpmaktadır. Katılımcılara sözlü çeviride metin türü farkındalığının kazandırılması amacıyla Fransızca öğretmenliğindeki çeviri dersleri kapsamında çeviri kuramları ve çeviri eleştirisine dair kuramların, metinlerin ve çalışmaların işlenmesi ve konu hakkında tartışılması önem arz etmektedir. Zira bulgulara bakıldığında 5 öğrencinin çeviriden sonra yorum kısmıyla ilgili hiç cevap vermemesi, 13 katılımcının da kısmi olarak cevaplaması ve cevap verenlerin bir kısmının da görüşlerini çok kısa cümlelerle ifade etmesi ve çeviri kararlarını temellendirerek cevap veren katılımcı sayısının çok az oluşu yukarıdaki görüşü destekler niteliktedir. Sözlü çeviri ve iletişim becerilerinde, eşdizimler, deyimler, atasözleri ve kültürel öğeler gibi yapıların çevirisi sırasında karşılaşılan sorunlar Fransızca'yı ana dili olarak edinenlere kıyasla bu dili yabancı dil olarak öğrenen katılımcılarda daha sık görülmektedir. Başka bir deyişle, katılımcılara çeviri bilincinin kazandırılmasının, yapılan sözlü çeviriye ve yeniden üretim sürecine olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir. Hatta katılımcıların sadece metni çeviren bir birey olarak değil, kendi metinlerinin eleştirmeni olarak ya da metni eleştirel bir gözle ele alarak irdelemelerinin son derece yararlı olacağı kaçınılmaz bir gerçektir. Bu doğrultuda, sözlü çeviride karşılaşılan zorlukların saptanması, buna göre bilinçli olarak belli başlı çeviri kararlarının alınması ve uygulanması hem çeviri hassasiyeti gelişimine hem de özellikle sözlü çeviri çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Abasıyanık, S. F. 2013. *Lüzumsuz adam*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Abasıyanık, S.F. 2007. *Un homme inutile* (Çev. Alain Mascarou). Saint-Pourçain-sur-Sioule : Bleu autour.
- Altıkulaçoğlu, S. 2010. “Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve ana dilinin rolü”. *Dil dergisi*, n°148, s. 37-52.
- Bahns, J. 1993. “Lexical collocations: A contrastive view”. *ELT Journal*, n° 47, p. 56-63.
- Baker, P. (Ed.) 2009. *Contemporary corpus linguistics*. London: Continuum.
- Benson, M. vd. 2009. *The BBI combinatory dictionary of English* (3rd. ed.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Binon, J., Verlinde, S. 2003. « Les collocations : clef de voûte de l’enseignement et de l’apprentissage du vocabulaire d’une langue étrangère ou seconde ». *La lettre de l’AIRDF*, n° 33, p. 31-36.
- Cavalla, C., Labre, V. 2009. L’enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects. In : *Le lexique des émotions et sa combinatoire lexicale et syntaxique*. Grenoble : Ellug, p. 297-316.
- Creswell, J.W. 2014. *Araştırma yaklaşımının seçimi: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. Demir, A.B. (Edit.). Ankara: Eğiten.
- Eken, T. 2016. “Eşdizimlerin saptanmasına ve betimlenmesine yönelik kuram ve yaklaşımlar”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, n° 13(33), s. 28-47.
- Farghal, N., Obiedat, H. 1995. “Collocations: a neglected variable in EFL”. *IRAL*, n° 33(4), p. 315-333.
- Firth, J.R. 1957. *Papers in linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Gonzalez-Rey, I. 2002. *La phraséologie du français*. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.
- Howarth, P. 1998. “Phraseology and second language proficiency”. *Applied Linguistics*, n° 19(1), s. 24-44.
- Huang, L. 2007. Knowledge of English collocations: An analysis of Taiwanese EFL learners. In: *Texas papers in foreign language education: Selected proceedings from the Texas Foreign Language Education Conference* Texas: Texas University, Austin, p. 113-132.
- İmer, K., vd. 2011. *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kennedy, G. 1998. *An introduction to corpus linguistics*. New York: Addison Wesley Longman Limited.
- Kjellmer, G. 1987. Aspects of English collocations. In: *Corpus linguistics and beyond*. Rodopi: Amsterdam, p. 133-140.
- Laufer, B., Waldman, T. 2011. “Verb-noun collocations in second-language writing: A corpus analysis of learners’ English”. *Language Learning*, n° 61(2), p. 647-672.
- Lewis, M. 2000. *Teaching collocation: Further development in the lexical approach*. Hove, Brighton: Language Teaching Publications.

- Liu, L. E. 2002. *A corpus –based lexical semantic investigation*. Master thesis.
- Martynska, M. 2004. “Do English language learners know collocations?”, *Investigationes Linguisticae*, n° 11 (1), p. 1-12.
- McCarthy, M., Felicity O. 2005. *English collocations in use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moon, R. 1998. *Fixed expressions and idioms in English. A corpus-based approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Nesselhauf, N. 2003. “The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching”. *Applied Linguistics*, n° 24 (2), p. 223-242.
- Nesselhauf, N. 2005. *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nesselhauf, N., Tschichold, C. 2002. “Collocations in CALL: An investigation of vocabulary-building software for EFL”. *Computer Assisted Language Learning*, n° 15 (3), p. 251–279.
- Özkan, B. 2007. *Türkiye Türkçesinde belirteçlerin fiillerle birliktelik kullanımları ve eşdizimliliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana.
- Sinclair, J.M. 1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sheehan, A. 2004. “Making sense of words”. *English Teaching Forum*, n° 42(1), p. 1-11.
- Vasiljevic, Z. 2008. “Developing collocational competence of second language learners”. *The East Asian Learner*, n° 4 (1), p. 46-50.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. 2005. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. 2013. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Williams, G. 2003. Les collocations et l'école de la linguistique britannique. In : *Les collocations : Analyse et traitement*. Paris : De Werelt, p. 33-44.



© *Synergies Turquie*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>





Annexes





Profils des auteurs

Préfacier

Fabrice Barthélémy est Professeur des universités (Université Sorbonne Nouvelle, Paris, Diltec EA 2288, Département de Didactique du français langue étrangère). Il est représentant de la spécialité « Didactique des langues et des cultures » au sein de l'École Doctorale 622 et responsable de l'axe scientifique « Épistémologie, Histoire et Variations (EHV) » du Laboratoire « Didactique des langues, des textes et des cultures ».

Coordinatrices scientifiques

Füsün Saraç est diplômée de la Faculté des Lettres et de Littérature Françaises en 1991 de l'Université d'Istanbul (Turquie). Auteur d'un mémoire de master en linguistique et d'une thèse de doctorat sur l'enseignement du français langue étrangère, elle est Professeur des universités et assure actuellement la direction du Département de Didactique du FLE à l'Université de Marmara à la Faculté de Pédagogie Atatürk. Elle a publié plusieurs articles axés sur l'enseignement, la didactique du français et l'acquisition des langues, tout particulièrement sur le français 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 *Synergies Turquie*, Revue du GERFLINT et membre de l'Association des Professeurs de Français d'Istanbul (APFI). Elle est promue dans l'ordre des *Palmes Académiques* et élevée au grade de *Chevalier* au titre de la promotion de septembre 2022.

Betül Ertek est maîtresse de conférences adjointe à l'Université de Marmara (Istanbul) au sein du département de Didactique du FLE de la Faculté de Pédagogie Atatürk. Elle y enseigne actuellement les cours de méthodologies de la recherche et de l'enseignement du français, la pragmatique et la linguistique de l'énonciation et l'écriture académique. Ses recherches portent notamment sur l'enseignement, la didactique du français et l'acquisition des langues. Elle a co-écrit le manuel de français destiné à l'enseignement secondaire dans les lycées en Turquie « Nouveau Bien sûr ! » (B1.1) sous la direction de Füsün Saraç en 2021. Elle a dirigé et édité à son tour, le manuel de français langue étrangère et seconde : « Voilà ! » (A1.1) publié en 2023 par le Ministère de l'Éducation nationale actuellement utilisé dans les lycées en Turquie. Elle a dirigé et édité son premier ouvrage entièrement en français qui s'intitule « Recherches et pratiques actuelles en didactique des langues et des cultures » (2023) chez *Eğitim Yayınevi*.

Auteurs des articles

Hani Qotb est professeur assistant en didactique des langues. Ses recherches portent sur trois axes principaux : l'enseignement du FLE et du FOS, l'apprentissage des langues en ligne et les dispositifs numériques de formation. Il a également publié plusieurs ouvrages sur la didactique des langues : *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet* (2009), *La scénarisation des cours de langue en ligne* (2012), *L'immersion linguistique dans les environnements numériques* (2015) et *Le manuel numérique de FLE* (2023). Après avoir soutenu son Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) à l'Université de Lorraine (2019), il poursuit ses recherches sur l'identité professionnelle des enseignants sur les réseaux sociaux et l'utilisation de l'intelligence artificielle dans l'apprentissage des langues.

Osman Tayfun Fakiroğlu est docteur en lettres modernes. Le 01/12/2023, il a soutenu sa thèse intitulée « La genèse du genre viatique diplomatique : discours de voyage du Marquis de Villeneuve pendant son ambassade à la Porte ottomane en 1730 » en France. Il se spécialise en littérature diplomatique de la France en Orient et en littérature des Voyages sans oublier l'histoire de la Latinité de Constantinople. Il perfectionne ses connaissances en langue ottomane. Il est aussi titulaire d'un Master II en littérature française – Sorbonne Université. Il a écrit un mémoire sur le livre intitulé « Voyage en Orient » de Joseph Reinach en 2011 sous la direction de Monsieur François Moureau, Professeur émérite de la littérature française XVIII^e siècle, d'un Master I en langue française appliquée – Sorbonne Université. Il a écrit un rapport de stage effectué à *École France Langue* en 2010 sous la direction de Samir Bajric, d'une Licence en FLE – Sorbonne Université en 2009 et d'une Licence en FLE – Istanbul Université en 2005.

Şule Çınar Yağcı est enseignante de français à l'Université Zonguldak Bülent Ecevit au sein de l'École des Langues Étrangères. Titulaire d'un master en enseignement du français langue étrangère (FLE) de l'Université d'Istanbul, elle poursuit actuellement son doctorat en éducation des langues étrangères à l'Université Gazi. Ses axes de recherche incluent l'intégration de l'intelligence artificielle et des outils numériques dans l'enseignement des langues, la communication interculturelle et les méthodologies didactiques pour l'enseignement du FLE. Elle a publié plusieurs articles dans des revues académiques nationales et internationales et a contribué à des ouvrages scientifiques portant sur les approches innovantes dans l'éducation linguistique.

Meltem Ercanlar est diplômée de la Faculté de Pédagogie en 2012 de l'Université Anadolu (Turquie). Auteur d'un mémoire de master sur l'enseignement du français langue étrangère et d'une thèse de doctorat sur la linguistique et l'enseignement des langues, elle travaille comme Maître de conférences adjoint à l'Université Anadolu au sein du département de Didactique du Français Langue Étrangère de la Faculté de Pédagogie. Elle y dispense actuellement les cours sur la linguistique et l'enseignement des langues, la production orale en français, la prononciation du français, et la langue, la culture et la société. Elle effectue des recherches multidisciplinaires sur la didactique du

FLE et la sociolinguistique, plus spécifiquement, sur la prononciation et la phonétique du français, la langue orale et la culture. Elle continue à présent ses études de maîtrise en sociologie à l'Université Anadolu.

Funda Kara est titulaire d'une licence en Didactique du Français Langue Étrangère et en Enseignement Préscolaire ainsi que d'un master en Didactique du Français Langue Étrangère, obtenus à l'Université Anadolu. Elle poursuit en doctorat dans le même domaine. Actuellement assistante de recherche au sein du département de FLE à l'Université Anadolu, elle participe à diverses missions, notamment la collecte et l'analyse de données, la rédaction d'articles scientifiques et la coordination de projets éducatifs et de recherche. Elle a effectué ses études en France jusqu'au lycée, ce qui lui a permis d'acquérir une maîtrise avancée du français et une solide connaissance du système éducatif français. Cette double culture a enrichi sa pratique pédagogique et lui a permis de s'adapter efficacement à des environnements multiculturels tout en consolidant son expertise en éducation et en linguistique appliquée.

Sahika Pat Herrmann est docteur en sciences du langage et sciences sociales. Elle est chargée de cours au département d'études turques de l'Université de Strasbourg et chercheuse associée au laboratoire interdisciplinaire en études culturelles (LinCS) de cette même université. Ses travaux de recherche s'articulent autour de la didactique des langues, des théories de la communication, des dynamiques interculturelles, de l'immigration et de l'éducation préscolaire. Par ailleurs, elle exerce en tant que professeur de langue turque au sein de l'Éducation nationale et occupe le poste de linguiste spécialiste au CNED.

Gizem Köşker est maître de conférences adjointe à l'Université d'Anadolu (Eskişehir), au département de didactique du Français Langue Étrangère de la Faculté de Pédagogie. Elle est titulaire d'une Licence de Département de Langue et Littérature françaises (Université Hacettepe, Ankara). Elle a continué ses études à l'Université d'Anadolu où elle a fait un Master et sa thèse de doctorat en Sciences de l'éducation : « Communication interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère : Analyse des opinions des enseignants à travers les exemples de la France et de la Turquie ». Elle a réalisé une partie de ses recherches doctorales à l'Université Jean Jaurès, Toulouse II, avec le soutien de la bourse de recherche doctorale TUBITAK. Elle poursuit ses recherches sur la communication interculturelle dans l'enseignement du FLE, le bilinguisme franco-turc et la littérature française.

İnci Aras est maître de conférences à l'École Supérieure des Langues Étrangères de l'Université d'Anadolu (Eskişehir). Elle est titulaire d'une Licence en Langue et Littérature Allemandes de l'Université de Sakarya (Sakarya). Elle a complété son Master dans le Département de Langue et Littérature Allemandes de l'Université de Sakarya. Elle a obtenu son doctorat au Département de Littérature Comparée de l'Université d'Eskişehir Osmangazi avec une thèse intitulée « Les Identités Répugnantes comme Motif en Littérature : Une Étude Comparative dans le Contexte de l'Existentialisme », et au Département d'Éducation en Allemand de l'Université d'Anadolu avec une thèse

intitulée « Einsatz der Redewendungen im handlungsorientierten DAF-Unterricht : Eine Analyse aus der Sicht des symbolischen Interaktionismus ». Elle poursuit ses recherches dans les domaines de la littérature-psychologie, la littérature-philosophie, la littérature féminine, l'imagologie, ainsi que la langue et la littérature allemandes.

Beata Gałań est maître de conférences à l'Institut de Linguistique de l'université de Silésie en Pologne. Ses activités de recherches portent essentiellement sur la didactique des langues étrangères et l'enseignement/l'apprentissage soutenu par les technologies de l'information et de la communication. Dans ses travaux, elle s'intéresse à l'efficacité et l'utilité des dispositifs de l'enseignement à distance, au rôle des compétences numériques en classe de langue et aux innovations pédagogiques. Elle est auteur d'une monographie sur *La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère* (2017).

Naci Serhat Başkan est diplômé de la Faculté de Pédagogie Atatürk de l'Université de Marmara, où il a suivi une formation dans le Département de Didactique du Français. Parallèlement, il a poursuivi un double cursus à l'Université de Marmara, au sein de la Faculté des Sciences et Lettres, dans le Département de Traduction et d'Interprétation de l'Anglais. En 2017, il a obtenu le diplôme de master avec le mémoire « *Les apports didactiques des méthodes intermédiaires innovantes dans l'enseignement des langues étrangères* », qui explore les usages et les bénéfices de l'intermédialité dans l'enseignement des langues. Admis au programme de doctorat (Département de Didactique du Français, Université de Marmara), il a soutenu en 2023 sa thèse intitulée « *Mise en application de l'enseignement à distance sur Moodle : étude d'un cours de grammaire pour de futurs professeurs de français* », ce qui lui a permis d'obtenir le titre de docteur. Ses centres d'intérêt académiques s'articulent autour du FLE, des TICES et de la traductologie.

Yaprak Türkân Yücelsin Taş est professeur des universités dans le Département de Didactique du FLE et coordinatrice Erasmus de la Faculté de Pédagogie Atatürk ainsi que de l'Institut des Sciences de l'Éducation à l'Université de Marmara. Auteur d'un mémoire de master sur la littérature française et d'un mémoire de DEA sur la didactique du FLE, elle est titulaire d'un Doctorat de l'Université Paris 8 portant sur la formation des enseignants de langues étrangères. Elle a plusieurs publications sur la didactique du FLE et la formation des enseignants. Elle est membre de l'Association des Professeurs de Français d'Istanbul (APFI) et de l'Association de Didactique du Français Langue Étrangère (ASDIFLE).

© Synergies Turquie, n° 17, Année 2024.

GERFLINT, Pôle éditorial international – Décembre 2024 –

<https://gerflint.fr/synergies-turquie>

<https://gerflint.fr/>





Projet pour le n° 18 - Année 2025

Textes littéraires et analyses critiques : de la théorie à la pratique

**Coordonné par Füsün SARAÇ et Betül ERTEK
(Université de Marmara, Istanbul, Turquie)**



La littérature, en tant qu'objet d'étude et de réflexion, occupe une place centrale dans l'enseignement et la recherche. Les textes littéraires, qu'ils soient classiques ou contemporains, offrent une richesse inestimable pour l'analyse des langues, des cultures, et des sociétés. Dans ce contexte, le numéro 18 de *Synergies Turquie* s'intéresse à la manière dont l'analyse critique des textes littéraires peut être théorisée et appliquée dans divers cadres pédagogiques et intellectuels.

Ainsi, ce numéro invite les chercheurs, enseignants, et formateurs à réfléchir sur la façon dont les approches théoriques de la littérature peuvent être transformées en pratiques pédagogiques et analytiques concrètes. Nous cherchons à explorer la manière dont les outils théoriques peuvent être utilisés pour enseigner et analyser la littérature de manière innovante, tout en développant les compétences critiques des étudiants et des chercheurs. Les propositions de contributions sont attendues sur les thématiques suivantes.

1. L'analyse critique des textes littéraires : défis et enjeux méthodologiques

Comment l'analyse critique des textes littéraires peut-elle être mise en œuvre dans divers contextes éducatifs et intellectuels ? Quels sont les défis méthodologiques rencontrés par les chercheurs et les enseignants dans l'analyse littéraire ? Comment les théories littéraires (comme le

structuralisme, le féminisme, le post-colonialisme, ou la déconstruction) peuvent-elles être appliquées pour rendre les textes littéraires plus accessibles tout en approfondissant leur analyse critique ?

2. De la théorie à la pratique : stratégies pédagogiques et didactiques pour l'analyse littéraire

Quelles stratégies pédagogiques et didactiques peuvent être employées pour rendre l'analyse littéraire plus interactive et accessible ? Comment les approches théoriques peuvent-elles être traduites en pratiques concrètes d'analyse en classe, en séminaire ou lors d'ateliers d'écriture ? Quels outils didactiques (grilles d'analyse, approches thématiques, exercices pratiques) sont les plus efficaces pour aider les étudiants à développer leur pensée critique à travers la littérature ?

3. Les œuvres littéraires comme objets d'analyse critique dans la recherche universitaire

Comment les chercheurs en littérature utilisent-ils les textes littéraires pour développer des analyses critiques dans des contextes de recherche universitaire ? Quelle place la littérature occupe-t-elle dans les approches pluridisciplinaires, et comment peut-elle être utilisée pour aborder des questions sociales, politiques et culturelles complexes ? Quelles méthodologies spécifiques peuvent être employées pour analyser les textes littéraires dans des projets de recherche contemporains ?

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à cette thématique, et nous serons ravis de recevoir vos contributions qui nourriront la réflexion collective sur les pratiques et théories liées à l'analyse critique des textes littéraires, tant dans l'enseignement que dans la recherche.

➤ **Contact** : synergies.turquie@gmail.com



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. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.
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. La mention *article à paraître* ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et de la Direction des publications.
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, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien. Pour un doctorant, le nom et l'institution du Directeur de recherche pourront figurer après les identifiants de l'auteur.

7. L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots 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. Les résumés ne contiendront pas de notes ni de retour à la ligne.

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 caractères est Times New Roman, 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. La revue a son propre standard de mise en forme.

10. L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Articles *Varia*, comptes rendus de lecture 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 sur le manuscrit de l'auteur 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’auteur, 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 précédera 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 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 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 et à l’orthographe françaises.

22. Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG avec obligation de références selon le *copyright*. 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 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, de plateformes, d’applications, d’extraits de films ou d’images publicitaires seront refusées. 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. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d’éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l’auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d’accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article sauf si l’œuvre n’est pas en accès ouvert.

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. Les prépublications de l’article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l’article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l’article. 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. L’archivage des numéros complets de la revue est réservé à l’éditeur.





Synergies Turquie, n° 17 / 2024
Revue du GERFLINT

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

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Publications du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

<http://viaf.org/viaf/141015430>

ISNI 0000 0001 1956 5800

<https://ror.org/02fek2d03>

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT :

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne ; GERFLINT, France)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

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

Administration du site: Thierry Lebeaupin (France), Kévin Salamanca (Espagne)

Synergies Turquie, n° 17 / 2024

© GERFLINT –Évreux– France – Copyright n° 24XM2EA

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb427242702>

Bibliothèque Nationale de France – Décembre 2024



Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.fr

Ce dix-septième numéro est consacré à la thématique de l'oralité et de l'enseignement de la langue-culture française. À travers ce numéro, nous avons souhaité encourager les chercheurs francophones à interroger en profondeur les multiples facettes du français parlé, tant sur le plan linguistique que pédagogique. Les contributions rassemblées ici explorent des dimensions variées de l'oralité, allant des aspects morphosyntaxiques, phonétiques et prosodiques aux enjeux sémantiques, énonciatifs et stylistiques, dans des contextes éducatifs diversifiés. L'objectif est d'offrir un éclairage multidimensionnel sur la place du français parlé dans l'enseignement-apprentissage des langues et sur son interaction avec la culture et les pratiques pédagogiques contemporaines.

ISSN 2257-8404

