



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

Nur Nacar Logie

Université d'Istanbul, Istanbul, Turquie

nurlogie@istanbul.edu.tr

Alaskar Özperçin

Université d'Istanbul, Istanbul, Turquie

aozperci@hotmail.com

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

Résumé

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

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

Fransızca öğretmen adaylarının sözlü söylem becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir yöntem

Özet

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

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

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

Abstract

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

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

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

Introduction

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

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

1. Problématique

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

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

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

2. Cadre de travail

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

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

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

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

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

4.1. Contenu

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

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

4.2. Buts

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

4.3. Démarche

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

5. Expérimentation de la méthode

5.1. Enseignement théorique des spécificités du français parlé

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

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

5.2. Exercices de traduction (intra-linguale) ¹

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

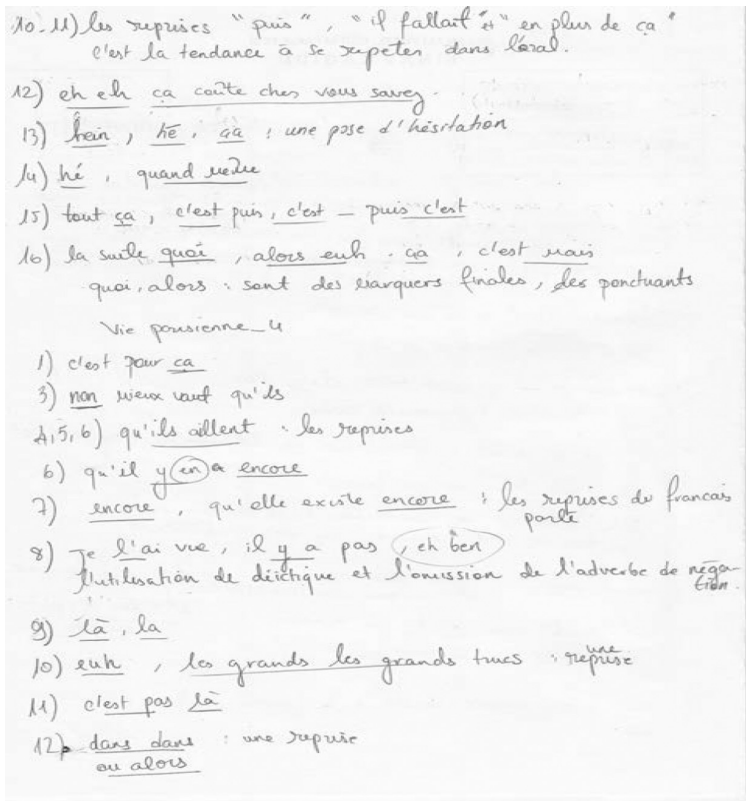
Extrait du corpus étudié avec les étudiants²

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

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

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

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



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

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

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

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

5.3. Travail de traduction en turc (version)

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

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

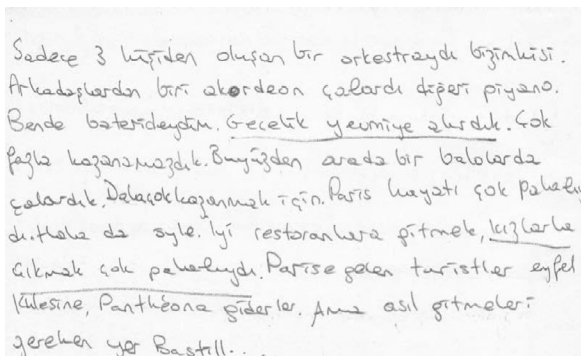
Dans la dernière étape du travail en classe et du travail individuel, les étudiants ont donc été invités à traduire en turc la conversation dont la transcription a déjà été étudiée. Ce qui est important de remarquer que la traduction devait être faite non pas à partir de la conversation reconstruite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

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

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

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

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



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

3)
Arkadaslar arasında adı duyulmuş bir orkestraydı.
Bir baterist, bir piyanist ve bir akordeonistten oluşuyordu.
Ben baterist gibiydim, arkadaşım akordeon çalıyordu ve
diğerimizde piyano. Sadece üç kişiydik. Her ay aramız
da popüler olan bir gösteri yapıyorlardı çünkü bir şey
para kazanmayı düşünüyorduk.

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

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

6.1. Constitution des corpus audio-visuels

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

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

6.2. Corpus construits par des étudiants

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.4. Apport des travaux d'analyse des corpus

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

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

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

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

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

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

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

« Ils sont où, *les autres* ? »

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

« Il vient d'où, *votre accent* ? »

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

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

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

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

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

6.5. Travail de traduction intralinguale

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

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

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

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

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

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

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

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

6.6. Travail de traduction (Version)

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

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

Notes

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