



**ENSEIGNER LA TRADUCTION POÉTIQUE EN CONTEXTE FLE:
ÉTAT DES LIEUX EN TURQUIE ET NOUVELLE PERSPECTIVE
D'ENSEIGNEMENT À LA LUMIÈRE DE LA THÉORIE
INTERPRÉTATIVE**

Thèse de Doctorat

Hatice AYGÜN

Eskişehir 2022

**ENSEIGNER LA TRADUCTION POÉTIQUE EN CONTEXTE FLE:
ÉTAT DES LIEUX EN TURQUIE ET NOUVELLE PERSPECTIVE
D'ENSEIGNEMENT À LA LUMIÈRE DE LA THÉORIE
INTERPRÉTATIVE**

Hatice AYGÜN



THÈSE DE DOCTORAT

**Programme doctoral « Enseignement du français » / Filière « Enseignement des
Langues Etrangères »**

Directeur de thèse : Prof. D. Bahadır GÜLMEZ

**Eskişehir
Université Anadolu
Institut des Sciences de l'Éducation
Mars 2022**

APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT



RÉSUMÉ

ENSEIGNER LA TRADUCTION POÉTIQUE EN CONTEXTE FLE : ÉTAT DES LIEUX EN TURQUIE ET NOUVELLE PERSPECTIVE D'ENSEIGNEMENT À LA LUMIÈRE DE LA THÉORIE INTERPRÉTATIVE

Hatice AYGÜN

Filière « Enseignement des Langues Etrangères »

Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Education, Mars 2022

Directeur de Thèse : Prof. Dr. Bahadır GÜLMEZ

L'objectif de cette recherche est d'explorer, de définir et de comprendre la place de la traduction poétique dans l'enseignement du français langue étrangère afin de proposer une séquence d'enseignement / apprentissage au prisme de la théorie interprétative. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons eu recours à la méthode de recherche qualitative. Dans cet optique, deux outils de collecte de données ont été élaborés : tout d'abord, une enquête d'opinion a été adressée aux enseignants de FLE obtenus par la stratégie d'échantillonnage ciblée ; ensuite, quelques traductions de certains poèmes d'Éluard et de Prévert ont été analysées à la lumière de la théorie interprétative de la traduction. Les données qualitatives ainsi obtenues ont été analysées selon la méthode d'analyse de contenu. Les résultats de l'enquête d'opinion ont permis de mettre en exergue la rareté des enseignants de Français Langue Etrangère (FLE) mettant en pratique la traduction poétique ; de plus, les résultats montrent que ces enseignants ont également conscience des difficultés relatives à ce type d'activité ainsi que des atouts y découlant. Dans le but de remédier à ces difficultés émanant du langage poétique, les résultats de cette enquête mettent en relief que les enseignants mettent en place un travail spécifique autour des éléments extralinguistiques. Quant aux résultats de l'étude documentaire, l'étude met en évidence qu'il est essentiel que le traducteur mène minutieusement chaque étape de l'acte traductif (compréhension / déverbalisation / reverbération). A partir de ces résultats, un exemple de séquence de traduction poétique a été élaboré dans l'optique de contribuer à l'Enseignement du Français Langue Étrangère.

Mots clés : enseignement, FLE, poésie, théorie interprétative de la traduction, traduction.

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA EĞİTİMİ BAĞLAMINDA ŞİİRSEL ÇEVİRİ ÖĞRETİMİ: TÜRKİYE’DEKİ GÜNCEL DURUM VE YORUMLAYICI ÇEVİRİ KURAMI IŞIĞINDA YENİ BİR ÖĞRETİM YAKLAŞIMI

Hatice AYGÜN

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mart 2022

Danışman: Prof. Dr. Bahadır GÜLMEZ

Bu araştırmada şiir çevirisinin yabancı dil eğitimindeki yerinin keşfedilmesi, tanımlaması ve anlaşılması ve bunun üzerine yorumlayıcı çeviri kuramı ışığında bir öğretme / öğrenme dersi önerilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur ve iki farklı veri toplama aracı geliştirilmiştir: ilk olarak amaçlı örneklem yöntemiyle oluşturulan Fransızca yabancı dil hocalarına yönelik geliştirilen bir görüş anketi gerçekleştirilmiştir, daha sonra doküman analizine başvurularak Prévert ve Éluard’ın bazı şiirlerinin birkaç Türkçe çevirisi yorumlayıcı çeviri kuramı ışığında incelenmiştir. Elde edilen nitel verilerin analizi için içerik analizine başvurulmuştur. Görüş anketinin sonucu şiir çevirisi uygulaması yaptıran Fransızca Yabancı Dil Öğretmenlerinin çok nadir olduğunu ortaya koymaktadır; aynı zamanda, bu öğretmenlerin şiir çevirisi etkinliğinin zorluğunun farkında oldukları kadar kazanımlarının çok olduğunu da bilincinde oldukları saptanmıştır. Şiir diliyle bağlantılı olan bu zorlukların üstesinden gelmek için ise dil dışı unsurların üzerinde durdukları görülmüştür. Doküman analizinin sonuçları ise, yorumlayıcı çeviri kuramına uygun olması için çevirmenin yeniden ifade ettiği eserin oluşumunda her aşamayı (anlama / sözden sıyrılma / yeniden ifade etme) büyük titizlikle yürütmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda Fransızca Yabancı Dil Eğitimine katkıda bulunmak için bir şiir çevirisi uygulaması örneği ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: çeviri, eğitim, Fransızca yabancı dil, şiir, yorumlayıcı çeviri kuramı.

ABSTRACT

TEACHING POETIC TRANSLATION IN FLE CONTEXT: CURRENT CASE IN TURKEY AND NEW TEACHING PERSPECTIVE IN THE LIGHT OF INTERPRETATIVE TRANSLATION THEORY

Hatice AYGÜN

Department of Foreign Language Education

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, March 2022

Supervisor: Prof. Dr. Bahadır GÜLMEZ

In this research, it is aimed to discover, define and understand the place of poetry translation in foreign language education and to propose a teaching / learning course in the light of interpretive translation theory. In order to achieve this aim, the qualitative research method was applied and two different data collection tools were developed. Firstly, an opinion survey developed for French language teachers was conducted which was created with purposive sampling method. Then by applying document analysis, a few Turkish translations of some of Prévert and Éluard's poems were translated into interpretative translations and analyzed in the light of the related theory. The content analysis was used to analyze the qualitative data obtained. The result of the opinion survey reveals that it is very rare for French language teachers to practice poetry translation. At the same time, it has been determined that these teachers are aware of the difficulty of the poetry translation activity as well as the fact that they have a lot of gains. In order to overcome these difficulties related to the language of poetry, it was observed that they focused on non-linguistic elements. The results of the document analysis, on the other hand, showed that in order to be suitable for the interpretive translation theory, the translator must carry out every stage (The comprehension of meaning / Deverbalization / Re-formulation of the meaning) with great care in the formation of his re-expressed work. In line with these results, an example of a poetry translation application has been put forward to contribute to French Foreign Language Education.

Keywords: education, French foreign language, interpretive translation theory, poetry, translation.

REMERCIEMENTS

Je souhaite, tout d'abord, adresser ma première gratitude à mon directeur de thèse M. Bahadır Gülmez pour avoir accepté de m'étayer tout au long de cette recherche, ainsi que pour tout son soutien et ses encouragements qui m'ont permis d'achever ma thèse. En plus de ses connaissances et compétences, son ouverture d'esprit et ses qualités humaines et sociales m'ont beaucoup appris et me guideront tout au long de ma vie.

Mes remerciements vont également à Mme Cihan Aydoğu et à M. Nejdett Karadağ, tous deux chargés d'étude à l'Université Anadolu, pour avoir accepté de faire partie du Comité de Suivi de Thèse et, ainsi, d'apporter leur contribution en partageant leurs observations mais également leurs conseils, leurs savoirs, et leurs encouragements. Être accompagné de la sorte m'a beaucoup motivée et rassurée. Par la même occasion, j'adresse mes remerciements à M. Rıfat Günday, Professeur à l'université Ondokuz Mayıs et à M. Murat Delibaş, chargé d'étude à l'Université Hacı Bayram Veli pour avoir accepté de faire partie du jury et partagé leurs observations.

Je remercie également tous les enseignants de FLE qui ont accepté d'apporter leur contribution à cette recherche dont l'ultime objectif est de servir l'enseignement du FLE. La collaboration entre chercheurs et acteurs du terrain est primordiale et extrêmement fructueuse dans la quête des meilleures perspectives d'enseignement. Je leur en suis donc sincèrement reconnaissante.

Je me dois également d'exprimer ma gratitude envers mes ami(e)s et collègues ayant sans cesse réitéré leur soutien et m'ayant consacré de leur temps et de leur aide tout au long de cette thèse. Un grand merci à Esra Atmaca, Hasan Atmaca, Seçil Yücedağ et Meltem Ercanlar.

Enfin, je tiens à exprimer mes plus profonds remerciements à ma famille qui m'a accompagnée, encouragée et motivée sans répit, ces années durant. Leur présence et leur soutien m'ont permis de tenir même dans les moments les plus difficiles où l'épuisement se faisait ressentir. Ainsi, j'adresse un énorme merci à mon père M. Mustafa Yüksel, à ma mère Mme Zubeyde Yüksel, à mes sœurs Mme Zehra Türkoğlu et Mme Zeynep Yanık, à mon frère M. Muhammed Yüksel, ainsi qu'à mes beaux-parents M. Hasan Aygün et Mme Kadriye Aygün. Ma plus profonde gratitude va à mon époux Uğur Aygün qui m'a épaulée depuis le début de mon doctorat, et à mon fils Emir Asım Aygün qui a été mon rayon de soleil et ma plus grande source de bonheur et de motivation.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Hatice AYGÜN

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “scientific plagiarism detection program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Hatice AYGÜN

TABLE DES MATIERES

	<u>Pages</u>
PAGE DE GARDE	i
APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT	ii
RÉSUMÉ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
REMERCIEMENTS	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES	viii
TABLE DES MATIERES	ix
INDEX DES TABLEAUX	xv
INDEX DES DIAGRAMMES	xx
INDEX DES FIGURES	xxii
INDEX DES PHOTOS	xxiii
INDEX DES ABBREVIATIONS	xxiv
1. INTRODUCTION	1
1.1. Problématisation Et Enoncé De La Problématique De Recherche	1
1.1.1. La démarche d'enseignement de la traduction en contexte FLE : une réflexion toujours d'actualité	2
1.1.2. La traductologie au service du FLE	4
1.1.3. Le mis à mal de la traduction poétique en contexte FLE	6
1.2. L'objectif De La Recherche	8
1.3. La Pertinence De La Recherche	9
1.4. Les Hypothèses De La Recherche	10
2. CADRE THÉORIQUE	11
2.1. Tour D'Horizon Sur Les Recherches En Traduction	11
2.1.1. Culture en traduction	12

	<u>Pages</u>
2.1.1.1. La recherche vaine de l'objectivité en traduction	12
2.1.1.2. Le transfert des éléments culturels	14
2.1.1.3. Le reflet de la culture à travers le caractère polysémique du texte traduit	19
2.1.1.4. L'impact de la culture du traducteur et du public visé sur le texte traduit	21
2.1.1.5. Traduction exotisée / traduction naturalisée : un combat de domination entre les cultures en jeu	22
2.1.2. Fondements théoriques en traduction	24
2.1.2.1. La théorie contrastive	25
2.1.2.2. La théorie du skopos	26
2.1.2.3. La théorie de l'action	26
2.1.2.4. La théorie du jeu	27
2.1.2.5. La théorie du polysystème de Itamar Even-Zohar	28
2.1.2.6. La théorie interprétative (TIT)	29
2.1.3. La théorie interprétative au service de l'enseignement contemporain de la traduction en contexte FLE	30
2.1.3.1. La phase de compréhension caractérisée par la recherche du sens	31
2.1.3.2. La phase de déverbalisation influencée par l'interprétation du sens	33
2.1.3.3. La phase de reformulation caractérisée par la recherche de l'équivalence	34
2.1.3.4. Le traducteur-apprenant dans une démarche interprétative	35
2.2. La Traduction En Contexte FLE	39
2.2.1. Place de la traduction dans les méthodologies de FLE	39
2.2.2. Perspectives culturelles du CECR : Vers un nouveau statut de la traduction en concordance avec l'approche actionnelle	44

	<u>Pages</u>
2.2.3. Enseigner et apprendre l'acte traductif en langue étrangère : Pour un enseignement progressif et stratégique de la traduction	53
2.3. Du Poème A La Traduction Poétique En Langue Étrangère	60
2.3.1. Caractéristiques plurielles et créatives de la poésie	61
2.3.1.1. La musicalité du poème français : le système métrique, les effets sonores et le rythme	65
2.3.1.2. La connotation et la culture dans le poème français	67
2.3.2. La poésie en langue étrangère	69
2.3.2.1. Etat des lieux	70
2.3.2.2. Atouts de la poésie en classe de langue étrangère	71
2.3.2.3. Activités de lecture des textes poétiques	76
2.3.2.4. Activités d'écriture créative à partir des textes poétiques	83
2.3.3. La traduction poétique en classe de langue étrangère	90
2.3.3.1. Les spécificités de la traduction poétique	91
2.3.3.2. Activités de traduction poétique en classe de langue étrangère	96
2.4. L'Étude De La Traduction Des Poèmes De Jacques Prévert Et De Paul Éluard	106
2.4.1. Jacques Prévert	107
2.4.1.1. La poésie de Jacques Prévert et ses poèmes choisis pour l'étude... ..	107
2.4.1.2. Traductions et brèves biographies des traducteurs du corpus.....	109
2.4.2. Paul Éluard	114
2.4.2.1. La poésie de Paul Éluard et ses poèmes choisis pour l'étude	114
2.4.2.2. Traductions et brèves biographies des traducteurs du corpus.....	115
3. METHODOLOGIE	121
3.1. Le Type De Recherche	121
3.2. Les Échantillons De Travail	122
3.2.1. L'échantillon de l'enquête d'opinion	123
3.2.2. L'échantillon de la recherche documentaire sur les poèmes	123

	<u>Pages</u>
3.3. Les Outils De Recueil De Données	126
3.3.1. Outil de recueil de données de l'enquête d'opinion	127
3.3.2. Outils de recueil de données des poèmes	129
3.4. L'analyse Des Données	131
3.4.1. L'analyse des données de l'enquête d'opinion	132
3.4.2. L'analyse des données de la recherche documentaire sur les poèmes..	133
4. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	135
4.1. Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête D'opinion.....	135
4.1.1. Profil de l'échantillon de travail : des enseignants très expérimentés dans le domaine d'enseignement du FLE, plus ou moins expérimentés en traduction, majoritairement loin de la traduction poétique	136
4.1.2. Attentes des enseignants et difficultés rencontrés par les apprenants dans les cours de traduction enseignés en contexte FLE	142
4.1.3. Attentes des enseignants et difficultés rencontrés par les apprenants dans les cours de traduction poétique enseignés en contexte FLE	146
4.1.4. Démarche adoptée par les enseignants qui ont recours à des exercices de traduction poétique	158
4.2. Présentation Et Interprétation Des Résultats De La Recherche Documentaire Sur Les Poèmes	175
4.2.1. Analyse du poème La Belle Saison de Jacques Prévert et de ses traductions	175
4.2.1.1. Analyse des modalités de mise en texte	176
4.2.1.1.1. Le titre	176
4.2.1.1.2. La mise en page	178
4.2.1.1.3. La métrique	182
4.2.1.2. Analyse des modalités de la mise en langue : syntaxe, temps verbaux, lexique	184
4.2.2. Analyse du poème Cet Amour de Jacques Prévert et de ses traductions	191

	<u>Pages</u>
4.2.2.1. Analyse des modalités de mise en texte	191
4.2.2.1.1. Le titre	191
4.2.2.1.2. La mise en page	193
4.2.2.1.3. La métrique	194
4.2.2.2. Analyse des modalités de la mise en langue : syntaxe, temps verbaux, lexique	195
4.2.3. Analyse du poème Je ne suis pas seul de Paul Éluard et de ses traductions	210
4.2.3.1. Analyse des modalités de mise en texte	210
4.2.3.1.1. Le titre	210
4.2.3.1.2. La mise en page	211
4.2.3.1.3. La métrique	213
4.2.3.2. Analyse des modalités de la mise en langue : syntaxe, temps verbaux, lexique	215
4.2.4. Analyse du poème Liberté de Paul Éluard et de ses traductions	221
4.2.4.1. Analyse des modalités de mise en texte	221
4.2.4.1.1. Le titre	221
4.2.4.1.2. La mise en page	224
4.2.4.1.3. La métrique	231
4.2.4.2. Analyse des modalités de la mise en langue : syntaxe, temps verbaux, lexique	232
4.2.4.2.1. Analyse grammaticale : jeu sur le genre des mots	232
4.2.4.2.2. Analyse grammaticale : modification de la syntaxe.....	233
4.2.4.2.3. Analyse grammaticale : jeu sur les mots.....	234
4.2.4.2.4. Analyse de l'exhaustivité : omissions et ajouts	235
4.2.4.2.5. Analyse des correspondances : favorise la créativité	236
4.2.4.2.6. Analyse des équivalences : tremplin vers la créativité.....	237

	<u>Pages</u>
5. CONCLUSIONS, DISCUSSIONS ET PROPOSITIONS.....	241
5.1. Conclusion Et Discussion Sur La Place Accordée A La Traduction	
Poétique Par Les Enseignants De FLE (Question 1).....	241
5.1.1. Conclusion et discussion sur les attentes des enseignants et les	
difficultés rencontrées par les apprenants dans les cours de	
traduction enseignés en contexte FLE.....	241
5.1.2. Conclusion et discussion sur les attentes des enseignants et les	
difficultés rencontrées par les apprenants dans les cours de	
traduction poétique enseignés en contexte FLE.....	242
5.1.3. Conclusion et discussion sur la démarche d'enseignement de la	
traduction poétique qu'adoptent les enseignants de FLE en	
Turquie.....	244
5.2. Conclusion Et Discussion Sur La Façon De Mettre En Pratique Une	
Traduction Poétique Basée Sur La Théorie Interprétative	
(Question 2).	245
5.3. Proposition D'une Séquence D'apprentissage De La Traduction	
Poétique En Contexte FLE Inspirée Par La Théorie Interprétative	247
5.4. Ouverture Pour De Nouvelles Recherches	249
BIBLIOGRAPHIE.....	251
ANNEXES	
CURRICULUM VITAE	
ÖZGEÇMİŞ	

INDEX DES TABLEAUX

	<u>Pages</u>
Tableau 2.1. Modélisation de l'évolution historique des types de cohérences des unités didactiques en didactique scolaire (Puren, non daté)	43
Tableau 2.2. Schéma descriptif du CECR, descripteurs de 2001, actualisations et ajouts (2018, p.48)	46
Tableau 2.3. Echelles de descripteurs du CECR (2018, p.118) pour l'activité de traduction à l'écrit d'un texte écrit.	52
Tableau 2.4. Formes des cours de traduction dans l'enseignement des langues étrangères (LE).....	56
Tableau 2.5. Les caractéristiques des différentes fiches d'ateliers poétiques proposées par Ecritures créatives (Bara, Bonvallet, Rodier, 2011).	86
Tableau 3.1. Tableau répertoriant le corpus d'étude	125
Tableau 3.2. Les différents outils de collecte des données mis en relation avec les questions de la recherche	126
Tableau 3.3. Formulaire d'outil de recueil de données pour les comparaisons différentielles (Plans de comparaison d'Heidmann)	130
Tableau 3.4. Formulaire d'outil de recueil de données pour chaque plan de comparaison des traductions et du poème-source.....	130
Tableau 3.5. Etapes de l'analyse des données de notre recherche pour assurer la validité de la recherche.....	131
Tableau 3.6. Formulaire d'analyse des données de l'enquête d'opinion.....	133
Tableau 3.7. Formulaire d'analyse des données de la recherche documentaire : la comparaison différentielle des poèmes français et de leurs traductions en turc.....	134

Tableau 4.1. Résultats obtenus à la question 3 : Quels sont le(s) cours dans le(s)quel(s) vous proposez des exercices de traduction ? (Hangi ders/derslerde öğrencilere çeviri uygulaması yaptırıyorsunuz ?)	138
Tableau 4.2. Résultats obtenus à la question 5 : Quels sont les cours dans lesquels vous proposez des exercices de traduction poétique ? (Hangi ders/derslerde öğrencilere şiir çevirisi uygulaması yaptırıyorsunuz ?)..	140
Tableau 4. 3. Résultats obtenus à la question 8 : Quel est le type de texte que les étudiants ont le plus de difficultés à traduire ? Veuillez évaluer les types de texte suivants, selon leur degré de difficulté (très facile à traduire (1) à très difficile à traduire (5)). (Öğrencilerin çevirmekte en çok zorlandıkları metin türü hangisidir ? Aşağıdaki metin türlerini zorluk derecelerine göre puanlandırınız.)	145
Tableau 4. 4. Résultats obtenus à la question 9 : D’après vous, pourquoi les étudiants rencontrent-ils plus de difficultés à traduire le type de texte que vous avez classé au premier rang ? (Sizce neden öğrenciler en zor çevrildiğini düşündüğünüz metni çevirmekte zorlanıyorlar ? 16 réponses)	147
Tableau 4. 5. Résultats obtenus à la question 11 : D’après vous, quels sont les avantages de l’enseignement / apprentissage de la traduction poétique ? (Sizce, şiir çevirisi eğitim/öğreniminin avantajları nelerdir ? 16 réponses)	151
Tableau 4. 6. Résultats obtenus à la question 13bis : Si oui, veuillez préciser lesquelles (Evet ise, lütfen hangi becerileri olumlu etkilediğini belirtiniz. 12 réponses)	156

Tableau 4. 7. Résultats obtenus à la question 15 : Dans vos cours de traduction poétique, qu’attendez-vous principalement de vos étudiants ? Merci de bien vouloir hiérarchiser vos objectifs en commençant par le plus important. (Şiir çevirisi derslerinizde, öğrencilerinizden tam olarak beklentileriniz nelerdir ? Lütfen cevaplarınızı en önemli beklentinizden başlayarak sıralayınız (Temel hedeften başlayarak, ikinci hedef, üçüncü hedef olarak devam edebilirsiniz). 16 réponses)	161
Tableau 4. 8. Résultats obtenus à la question 16 : Pouvez-vous expliquer votre méthodologie d’enseignement de la traduction d’un poème français en turc ? (En citant les différentes étapes de vos cours, par exemple.) (Fransızca bir şiirin Türkçeye çevirisi dersinizi nasıl işlediğinizi açıkla mısınız ? Mesela, bu hedefe ulaşabilmek için izlediğiniz ders aşamalarını (1. aşama, 2. aşama, 3. aşama, vs.) ifade ederek cevap verebilirsiniz. 11 réponses).....	166
Tableau 4. 9. Résultats obtenus à la question 17bis : Si oui, veuillez justifier. (Evet ise, lütfen açıklama getiriniz. (7 réponses).....	170
Tableau 4. 10. Résultats obtenus à la question 18bis : Si oui, veuillez justifier (Evet ise, lütfen açıklama getiriniz. 9 réponses)	173
Tableau 4. 11. Traductions du titre La Belle Saison.....	177
Tableau 4. 12. Tableau regroupant les photos des traductions du poème La Belle Saison de Jacques Prévert	179
Tableau 4. 13. Traductions du vers 1 de la Belle Saison	185
Tableau 4. 14. Traductions du vers 2 de la Belle Saison	186
Tableau 4. 15. Traductions du vers 4 de la Belle Saison	187
Tableau 4. 16. Traductions du vers 5 de la Belle Saison	188
Tableau 4. 17. Traductions du vers 6 de la Belle Saison	189

Pages

Tableau 4. 18. Traductions du titre Cet Amour	192
Tableau 4. 19. Traductions des vers 1 à 6 de Cet Amour	195
Tableau 4. 20. Traductions des vers 7 à 10 de Cet Amour	198
Tableau 4. 21. Traductions des vers 16 et 17 de Cet Amour	202
Tableau 4. 22. Traductions des vers 18 à 24 de Cet Amour	202
Tableau 4. 23. Traductions des vers 36 à 49 de Cet Amour	205
Tableau 4. 24. Traductions des vers 60 à 65 de Cet Amour	208
Tableau 4. 25. Traductions du titre Je ne suis pas seul	211
Tableau 4. 26. Tableau regroupant les photos des pages des traductions du poème Je ne suis pas seul de Paul Éluard	212
Tableau 4. 27. Traduction des vers 1 à 8 de Je ne suis pas seul	216
Tableau 4. 28. Traductions des vers 9 à 13 de Je ne suis pas seul	219
Tableau 4. 29. Traductions des vers 14 à 16 de Je ne suis pas seul	219
Tableau 4. 30. Traductions du titre Liberté	223
Tableau 4. 31. Traductions des strophes 1 et 19 de Liberté	232
Tableau 4. 32. Traduction de la strophe 13 de Liberté	233
Tableau 4. 33. Traduction des strophes 3 et 13 de Liberté	234
Tableau 4. 34. Traductions des strophes 7 et 21 de Liberté	235
Tableau 4. 35. Traductions des strophes 2 et 5 de Liberté	236
Tableau 4. 36. Traductions des strophes 12 et 18 de Liberté	237

Pages

Tableau 4. 37. Traductions des strophes 3 et 10 de Liberté	238
Tableau 4. 38. Traduction des strophes 14 et 21 de Liberté	239
Tableau 4. 39. Traductions des strophes 7 et 15 de Liberté	240



INDEX DES DIAGRAMMES

Pages

Diagramme 4. 1. Résultats obtenus à la question 1 : Depuis quand enseignez-vous le FLE ? (Ne kadar zamandır Fransızca Yabancı Dil eğitimi veriyorsunuz ? 16 réponses)	137
Diagramme 4. 2. Résultats obtenus à la question 2 : Depuis quand enseignez-vous la traduction ? (Ne kadar zamandır çeviri eğitimi veriyorsunuz ? 16 réponses).....	137
Diagramme 4. 3. Résultats obtenus à la question 4 : Enseignez-vous la traduction poétique ? (Şiir çevirisi dersi veriyor musunuz ? 16 réponses) et à la question 4bis : Si oui, depuis quand ? (Evet ise, ne kadar zamandır?)	139
Diagramme 4. 4. Résultats obtenus à la question 6 : Qu’attendez-vous des apprenants dans les cours de traduction ? Possibilité de faire référence à plusieurs attentes. (Öğrencilerden beklentileriniz nelerdir ? Birden fazla şık seçilebilir. 16 réponses)	142
Diagramme 4. 5. Résultats obtenus à la question 7 : Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants dans les cours de traduction ? (Öğrencilerin çeviri derslerinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir ? 16 réponses).....	143
Diagramme 4. 6. Résultats obtenus à la question 10 : Selon vous, qu’est-ce qui différencie la traduction poétique des autres types de traduction ? (Sizce şiir çevirisinin diğer türlerin çevirisinden farkı nedir ? 16 réponses).....	150
Diagramme 4. 7. Résultats obtenus à la question 12 : A quel moment de l’activité de traduction poétique les apprenants rencontrent-ils le plus de difficultés ? (Şiir çevirisi yaparken öğrenciler en çok hangi çeviri eyleminin aşamasında zorlanmaktadır ? 16 réponses)	154

Diagramme 4. 8. Résultats obtenus à la question 13 : D'après vos expériences, les cours de traduction poétique participent-ils à la progression des apprenants ? En d'autres termes, les cours de traduction poétiques permettent-ils aux apprenants d'améliorer diverses compétences en langue (compréhension, expression écrite...) ? Si oui, lesquelles ? (Deneyimlerinize dayanarak, şiir çeviri dersleri öğrencilerin ilerlemesine katkıda bulunuyor mu ? Başka bir deyişle, şiir çevirisi dersleri öğrencilerin çeşitli yabancı dil becerilerini (anlama, yazılı ifade vb.) geliştirmelerini sağlıyor mu? Cevabınız evet ise, hangi beceriler olduğunu bir sonraki soruda belirtiniz. 16 réponses) 155

Diagramme 4. 9. Résultats obtenus à la question 14 : Est-ce que vous sentez le besoin d'aborder les questions traductologiques pendant vos cours ? Si oui lesquelles ? (Derslerinizde çeviri bilim ile ilgili konulara değinme ihtiyacı duyuyor musunuz? Evet ise, bir sonraki soruda açıklık getiriniz. 16 réponses) 158

Diagramme 4. 10. Résultats obtenus à la question 14bis : Si oui, veuillez préciser lesquelles (Evet ise, lütfen hangi konular olduğunu belirtiniz. 13 réponses)..... 159

Diagramme 4. 11. Résultats obtenus à la question 17 : Votre méthodologie d'enseignement de la traduction poétique est-elle différente de vos cours de traduction sur d'autres types de texte ? Si oui, merci de justifier. (Soru 16'da ifade ettiğiniz öğretim şekliniz, diğer türlerin çevirisini öğrettiğiniz derslerinizden farklı mıdır ? 16 réponses).... 170

Diagramme 4. 12. Résultats obtenus à la question 18 : Accordez-vous une importance particulière à la traduction des éléments extralinguistiques du poème à traduire ? Si oui, veuillez justifier comment. (Çevrilmesi gereken şiirlerdeki dil dışı unsurların çevirisine ayrıca dikkat ediyor musunuz ? Cevabınız evet ise, lütfen açıklama getiriniz. 16 réponses) 172

INDEX DES FIGURES

	<u>Pages</u>
Figure 2. 1. Les interactions internes (cognitives) et externes (environnementales) du traducteur au cours du processus traductif.....	38
Figure 2. 2. Activités de médiation proposées dans le complément 2018 du Volume Complémentaire du CECR (2018, p.107).....	49
Figure 2.3. Activités autour de la situation de lecture, proposées par Séoud (2010)....	80
Figure 3.1. Cheminement de la mise en place de la méthodologie de recherche	122
Figure 3. 2. Processus d'échantillonnage des poèmes	125
Figure 3.3. De la mise en place au traitement de données de l'enquête d'opinion.....	128
Figure 4. 1. Schéma de la corrélation entre la structure du poème La Belle Saison et la focalisation.....	190

INDEX DES PHOTOS

	<u>Pages</u>
Photo 2. 1. Captures d'écran des poèmes originaux et traductions de quelques poèmes réalisées par les élèves du lycée français Stavanger en Norvège.....	103
Photo 4. 1. Manuscrit original des 4 premières strophes du poème Liberté de Paul Éluard pour la publication du recueil Poésie et Vérité 1942 aux éditions La Main à Plume, 1942 (Cliché extrait du site réseau-canopé).....	222
Photo 4. 2. Manuscrit original du poème entier Liberté publié aux Editions de Minuit (cliché extrait du site internet du Musée Saint Denis D'Art et D'Histoire)	224
Photo 4. 3. Photo de la première page du poème "Liberté" tiré du recueil Poésie et Vérité 1942, aux éditions La Main à Plume (photo également publiée sur le site réseau-canopé)	225
Photo 4. 4. Photo des dernières strophes du poème "Liberté" tiré du recueil Dignes de vivre, Jean Fautrier, 1944 aux Éditions de Minuit (cliché d'I. Andréani extrait du site internet du Musée Saint Denis D'Art et D'Histoire)	226
Photo 4. 5. Photos des pages du poème PC1 Hürriyet publié en 1963 et non intégré dans le corpus	227
Photo 4. 6. Photos des pages du poème PC1 Hürriyet publié en 1968 et retenu pour la présente étude	228
Photo 4. 7. Photos des pages du poème PC2 Özgürlük publié en 1992	229

INDEX DES ABBREVIATIONS

LE : langue.s étrangère.s

FLE : Français Langue Etrangère

TIT : Théorie Interprétative de la Traduction

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

PO : Poème d'origine

PC : Poème cible

E1 / E2 / ... : Enseignant 1 / Enseignant 2 ...

1. INTRODUCTION

1.1. Problématisation Et Enoncé De La Problématique De Recherche

La mondialisation, marquée par une évolution rapide des techniques, des sciences et de la technologie, a modifié les besoins sociaux, économiques et éducatifs des pays. La transparence des frontières, l'accroissement des échanges intercommunautaires, et les besoins en matière de compétences communicatives et actionnelles ont eu un impact indubitable sur de nombreux domaines, et particulièrement sur la traduction qui n'en subit pas seulement les conséquences, mais aussi qui interagit dans ce contexte de mondialisation, comme l'appuie Guidère : « De nos jours, la traduction est intimement liée au mouvement global de la mondialisation. Elle est à la fois le vecteur et le produit de ce mouvement (2016, p.7) ». La traduction est donc un domaine en constante évolution, ce qui se conclut par une évolution de son enseignement. En effet, cette tendance nécessite de former, notamment dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, des personnes capables non seulement de communiquer avec des étrangers, mais également d'agir avec eux dans le cadre de projets. Cet objectif demande des compétences suffisantes en termes de compréhension et production écrites et orales, mais également de médiation écrites et orales, telles que des compétences en traduction et en interprétariat. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues le rappelle : « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir (2001, p.15) » et préconise des activités de médiation qui permettrait d'atteindre les objectifs précédemment cités, après des années de fluctuation observables sur la place et l'intérêt accordés à la traduction dans l'enseignement d'une langue étrangère (Lopriore, 2006). Lopriore remarque ainsi que « les recherches et études du domaine de l'enseignement professionnel de la traduction et de celui de la linguistique appliquée ont développé de multiples approches de la traduction, et ont démontré qu'elle constitue l'un des principaux instruments de la prise de conscience linguistique (2006, p.93) ». Pourtant, la traduction-même se manifeste comme une tâche non des plus aisées, bel et bien en proie à de nombreuses problématiques encore d'actualité, ce qui est davantage vrai en contexte de langue étrangère. Le traducteur-apprenant qui s'attelle à la traduction d'une œuvre, est envahi par des vagues d'hésitations, de doutes et d'angoisses, en plus de la fragilité de ses acquis en langue étrangère (voire même de celles en langue maternelle). Il importe donc de réfléchir davantage sur ses modalités d'enseignement. Dans cette optique, des études ont été menées et ont montré la pertinence, en contexte

FLE, du recours aux recherches en traduction afin d'en tirer profit, sans toutefois omettre le public concerné, à savoir les apprenants d'une langue étrangère (citons Aydoğu, 1999, qui préconise la théorie interprétative). En outre, le choix du corpus utilisé dans les cours de langue revêt une grande importance. Si le corpus choisi est d'abord destiné à faire progresser les apprenants et, par conséquent, doit être en concordance avec leur niveau (en se situant dans la zone proximale de développement), il est également déterminant dans leur motivation et leur implication. De coutume, les documents-soutiens privilégiés dans les manuels de FLE sont majoritairement des textes authentiques non littéraires, la littérature étant généralement mise sur le banc de touche pour les niveaux débutants (Woerly, 2015, p.86), ce qui est d'autant plus vrai pour le poème. Alors que la traduction des textes littéraires essuie des questionnements sur sa fidélité au texte source (Xiaoyi, 1999 et Bogacki, 2000 entre autres), celle des textes poétiques a longtemps pâti d'une réputation encore plus douteuse, interrogeant sa traduisibilité. Pas étonnant toutefois, comme le rappelle Ellrodt (2006) : « Que la traduction de la poésie présente des difficultés particulières, on l'a reconnu depuis l'Antiquité ». Pourtant, le recours à la poésie, que ce soit dans les cours de traduction ou dans d'autres cours, mérite une réflexion quant à son utilisation en classe de langue étrangère malgré les problématiques qui la caractérisent (entre autres, Kahnamouipour et Abdollahi, 2018 ; Corona, 2020, Woerly, 2015 pour la poésie, Schaer et Pittier, 2018 pour la traduction poétique).

1.1.1. La démarche d'enseignement de la traduction en contexte FLE : une réflexion toujours d'actualité

Parallèlement à l'évolution des attentes de la société contemporaine, les questionnements et régulations relatifs à l'enseignement de la traduction pullulent. L'enseignement de la traduction pour enseigner une langue étrangère (L2) n'en est bien évidemment pas épargné. Le CECRL (2001), cadre de référence qui régit l'enseignement des langues étrangères depuis 2001, modifie et adapte la place des différents domaines d'apprentissage intervenants en didactique des langues étrangères, y compris celle de la traduction. L'enseignement de la traduction en langue étrangère ne peut alors rester statique ni éviter une remise en cause régulière afin de s'adapter aux nouveaux besoins de la société. Nonobstant la revalorisation de sa place en classe de langues étrangères, celle-ci suscite encore aujourd'hui des réflexions. Dans ce contexte spécifique, la traduction endosse alors divers rôles pédagogiques : c'est un moyen permettant à

l'apprenant d'enrichir et de perfectionner ses connaissances linguistiques et extralinguistiques dans les deux systèmes de langues (source et cible), et à l'enseignant d'évaluer les acquisitions et de remédier aux éventuelles lacunes, pour d'autres encore, la traduction en classe de langue est également un enseignement qui vise l'acquisition, certes limitée, des compétences en traduction (Aydoğu, 1999, Lavault, 1998). Son enseignement doit non seulement prendre en compte les caractéristiques du groupe d'apprenants mais aussi les éléments culturels.

Voici donc deux questions qui succèdent à cette modification, non des moindres, de la place de la traduction dans la didactique des langues étrangères : Comment apprendre à traduire en classe de langue étrangère ? A partir de quel(s) support(s) ? Une recherche couvrant les divers travaux effectués sur la place de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères reflète un intérêt sur la question relative au réaménagement de l'enseignement de la traduction, à travers des études de chercheurs tels que Parra Valiente (1998, cité par Arroyo, 2008), Lavault (1998) ou encore Aydoğu (1999).

Parra Valiente (1998, cité par Arroyo, 2008) se positionne pour une approche contrastive des textes qui prône donc la mise en contexte. Lavault (1998) et Aydoğu défendent, quant à elles, une approche interprétative, c'est-à-dire un enseignement s'inspirant de la théorie interprétative de la traduction. A travers une expérimentation conduite dans une classe de français langue étrangère de l'université Anadolu en Turquie, Aydoğu a mis en avant les apports de l'enseignement de la traduction orientée par la théorie interprétative en classe de langue étrangère, à savoir l'augmentation du recours aux stratégies d'apprentissage et l'amélioration des traductions produites par les apprenants (1999). Ce besoin de remettre en cause la pédagogie de la traduction dans les cours de langue étrangère peut se justifier par deux raisons, l'une orientée par des jalons externes comme le souci de s'aligner avec les grandes lignes directrices du CECR et donc de répondre aux nouveaux besoins de la société, et l'autre interne, centrées sur l'apprenant, l'objectif étant d'optimiser les performances de chacun en intervenant sur les facteurs ayant un impact potentiel sur les acquisitions et réussites des apprenants. Au lieu de placer un écran étanche entre la pédagogie de la traduction et l'enseignement de la traduction en langue étrangère, il serait finalement question de piocher des techniques dans la traductologie pour élaborer un enseignement cheminé et progressif. On peut alors penser qu'il y a grand intérêt à tirer profit et à s'inspirer des recherches en traductologie,

notamment sur l'acte traductif, tout en ayant un regard critique et en gardant en tête le public visé (apprenants d'une langue étrangère).

1.1.2. La traductologie au service du FLE

Humbolt (2000, cité par Ünsal, 2013) associe la traduction à un travail (et non une œuvre) qui engage la langue, la culture et la nation, et la définit comme étant à la fois une interprétation et un acte de liberté servant à la diffusion des langues et des idées. Si des théories - à savoir la théorie descriptive, la théorie contrastive, la théorie de l'action, la théorie du skopos, la théorie du jeu, et la théorie interprétative – ont été élaborées pour cadrer cette entreprise selon la finalité en jeu, toutes ne peuvent servir de point d'appui dans le contexte d'enseignement d'une langue étrangère. Dans la dernière théorie, comme la fonction communicative de la traduction est en première ligne des objectifs, celle-ci s'avèrerait être la plus appropriée dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, pour traduire ou pour enseigner la traduction, selon la théorie interprétative dans le cas présent, il est impératif d'être informé sur les questions qui taraudent les maîtres en la matière, dans le but d'agir intelligemment. S'interroger sur l'activité de traduction, que ce soit en langue étrangère ou en contexte professionnel, engendre naturellement des interrogations sur la façon de traduire (Comment traduire ? Comment apprendre à traduire ?) qu'il est essentiel d'aborder à la lumière de toutes les remises en question qui la caractérisent.

Le processus traductif nécessite la mobilisation des savoirs et savoir-faire non seulement linguistiques (connaissances scientifiques de la langue à maîtriser) mais également extralinguistiques (comme par exemple culturels) des situations d'énonciation. Ce qui suppose également que le sujet qui se lance dans la traduction d'une œuvre maîtrise la situation d'énonciation ainsi que le contexte (Alpar, 2000, cité par Ağildere, 2004, p.22). Plus le traducteur comprend le texte source, plus le sens est facilement déverbalisé. Lederer et Seleskovitch (1984, cités par Ballard, 2011, p.265) ont également souligné le principe selon lequel la traduction fonctionne bien plus par équivalences textuelles que par correspondances linguistiques. Le contexte y joue un rôle primordial et est décisif dans les choix d'équivalences de celui qui traduit. De ce fait, la traduction serait impossible sans interprétation (Lederer, cité par Guidère, 2016, p.72). Ceci engendre, entre autres conséquences, de nombreux débats autour de la reformulation d'un texte

source (Choi, 1997 ; Ballard, 2011 ; Rastier, 2011 pour n'en citer que quelques-uns) ainsi que la question de fidélité qui la suit. Rastier rappelle que toute reformulation entraîne une modification inévitable du contenu qui est alors forcément modifié. Il poursuit avec ces propos révélateurs :

Comme le son (phonologique), le *sens est fait de différences* et non de conceptualisations que l'on infuserait d'une langue dans une autre. Ces différences sont anticipées dans l'acte de production et restituées pour l'essentiel dans l'acte d'interprétation, pour autant qu'on demeure dans le même cadre pratique, voire dans la même situation. En d'autres termes, le sens se construit à chaque interprétation, dès le palier du morphème (*re-* dans *retourner* ne signifie pas la même chose que *re-* dans *relire*) : c'est pourquoi il est nécessaire d'élaborer une herméneutique matérielle qui se concrétise, en linguistique, par une théorie interprétative (Rastier, 2011, p.38).

On comprend bien que le sens que l'on cherche à transmettre d'une langue-culture à une autre n'est pas figé, mais il dépend de l'interprétation du lecteur, du lecteur-traducteur. Chose qui peut s'avérer très intéressante dans le contexte d'enseignement d'une langue étrangère où l'on cherche coûte que coûte à impliquer les apprenants et à les motiver. Or, cette reformulation influencée par l'interprétation soulève la question de fidélité qui nous paraît être la pierre angulaire de l'acte traductif. Pourtant, Choi appuie l'idée qu'en cherchant à rester fidèle à la langue de l'auteur, on risque justement d'entraîner la trahison de celui-ci :

C'est en voulant rester absolument fidèle à la langue de l'auteur que, paradoxalement, on le trahit. Parce que dans une traduction confuse, sorte de traduction littérale, on n'arrive pas à reproduire le même effet que l'auteur a voulu produire sur son lecteur (Choi, 1997, p.224).

Dans l'un de ses ouvrages qu'il prétend être « une défense et illustration de l'art de traduire » et qui s'intitule « Les belles infidèles », Mounin (1994) défend - en s'appuyant sur de nombreux extraits et citations historiques - la nécessité de traduire et tente de montrer que les problématiques concrètes de l'acte de traduire autour de la sémantique, la morphologie, la stylistique et la phonétique ne constituent pas un frein pour l'acte traductif. Voici comment Mounin justifie sa démarche :

Mais en fait, il ne s'agissait pas de démontrer que la traduction soit facile, ni toujours à tout coup possible et parfaite du premier coup. Ce serait déjà beau d'avoir combattu cette maladie qui paralyse les traducteurs eux-mêmes avant d'avoir commencé leur tâche : la conviction séculaire qu'ils entreprennent une tâche théoriquement impossible (Mounin, 1994, p.101).

Malgré les quelques problématiques qui la poursuivent, la traduction semble donc être possible, même en classe de langue, mais nécessite une prise en charge spécifique en

raison du public visé, caractérisé notamment par la fragilité de ses connaissances et compétences en langue étrangère. La traduction littéraire semble même davantage convenir à cet enseignement spécifique compte tenu d'une de ses nombreuses particularités : contrairement à la traduction technique ou scientifique, ce type de traduction n'impose pas de caractéristiques particulières au traducteur (« un chimiste pour traduire de la chimie »), hormis la maîtrise des deux langues en question, la langue-source et la langue-cible (Meschonnic, 1999, p.103). En effet, un roman n'est pas impérativement traduit par un romancier, même si cette qualité du traducteur pourrait améliorer la qualité de la traduction finale. Nombreuses sont les études menées sur la traduction des textes littéraires. Ainsi, l'étude de Privat (1998) sur les traductions de proverbes a permis de conclure sur la nécessité de rechercher leurs équivalents, s'ils existent, dans la langue-cible. Celle de Henry (2003, citée par Buzelin, 2004) montre que les problèmes relatifs aux jeux de mots peuvent être rattachés à la méconnaissance des langues, des jeux de mots ou de la traduction de la forme signifiante. Les travaux axés sur la pratique traduisante en littérature sont finalement conséquents. Nonobstant, alors que le récit réussit à se procurer une certaine place en classe de langue étrangère, le texte poétique, lui, est toujours craint et, de ce fait, ne semble pas être considéré à sa juste valeur malgré sa richesse en termes d'exploitations pédagogiques qu'elle offre en contexte FLE (cf. Woerly, 2015, qui constate que les manuels de FLE contiennent peu, voire pas de textes poétiques, sujet qui sera traité plus amplement dans la partie théorique).

1.1.3. Le mis à mal de la traduction poétique en contexte FLE

La traduction poétique en contexte FLE mérite une sérieuse réflexion de par les nombreuses spécificités du texte poétique qui peuvent contribuer à l'amélioration de certaines compétences des apprenants. Le poème, servi par son organisation interne (notamment le rythme, l'ordre des mots, la syntaxe, la ponctuation), offre une diversité d'activités visant, entre autres, à questionner la matérialité de la langue et à améliorer la prononciation des apprenants (Rollinat-Levasseur, 2015, p.143-148), sans compter l'enrichissement de leur culture littéraire. Les activités de traduction poétique en classe de langue étrangère pourraient alors être intéressantes. Néanmoins, malgré les avantages que peuvent procurer le travail de traduction d'une part et le travail sur le texte poétique

d'autre part dans l'acquisition d'une langue étrangère, la traduction poétique, elle, apparaît comme une tâche complexe qui combine les difficultés liées à chacun d'eux.

Les recherches sur la traduction poétique se prolifèrent et mettent en avant la question de la traduisibilité qui poursuit ce type de texte. Jacobson (1986, cité par Lombez, 2003, p.355) qui défend le caractère intraduisible de la poésie, parle seulement d'une possibilité de « transposition créatrice » ; la traduction poétique est donc considérée comme une activité paradoxale puisqu'elle vise « une *mimesis* impossible ». Bien qu'il y ait peu d'études sur la traduction de textes poétiques, certains chercheurs comme Lombez (2003), Meschonnic (1999) et Mejri (2000), entre autres, ont mené des travaux sur divers problèmes rencontrés dans ce type de traduction. Les recherches d'Ellrodt (2006) permettent de rappeler les problèmes d'ambiguïté et d'équivalence que l'on peut rencontrer dans les traductions poétiques à travers les exemples de Donne et Shakespeare. Mejri (2000) analyse la poésie, les séquences figées et les jeux de mots. Jiri Levy (1969, cité par Lombez, 2016, p.10-11) relève l'obstacle du « transfert » des schémas métriques (comme l'alexandrin). Jean Tardieu, premier traducteur de Hölderlin en français, avoue les montagnes de difficultés auxquelles il a dû faire face lors de cette traduction et justifie tant bien que mal, dans une émission abordant le risque de traduire, ses choix de traduction orienté par le souci du respect du mouvement rythmique, l'hexamètre du texte original (Tardieu, 1967). Il tente vainement de reproduire « approximativement » l'hexamètre et le nombre d'accents toniques de chaque vers. Quel travail minutieux pour celui qui « ose » alors se lancer dans l'univers de la traduction poétique !

De toute évidence, cette problématique de la traduction poétique ne semble pas influencer les pratiques. En effet, nombreux sont les poètes qui se sont tournés vers des activités de traduction. Aujourd'hui encore, on peut assister à une multitude de versions traduites de célèbres poèmes. Les fables de Jean de La Fontaine illustrent bien cette tendance d'une traduction multiple, dans la même langue, par des traducteurs différents, ce qui se conclut par des traductions variées puisque la traduction est interprétation et que les équivalences dépendent également de la créativité de la personne qui traduit. Les travaux d'analyses et ceux d'analyses comparées effectuées sur la traduction poétique d'œuvres françaises sont assez nombreux. On retrouve un nombre important d'études s'intéressant aux traductions d'œuvres françaises en langues anglaise, allemande, chinoise, portugaise et espagnole. Néanmoins, les études menées sur les traductions en turc d'œuvres françaises sont relativement limitées ; il est possible de citer, entre autres,

l'analyse des traductions en turc des poèmes de Charles Baudelaire de Cihan Gündüzalp (2008) qui s'est appuyé sur les équivalences de style, de forme et de sens ; l'analyse des traductions de poèmes de Guillaume Apollinaire (Kartal, 2013) visant à mettre en relief les ressemblances et les différences entre le poème d'origine et le poème traduit ; les analyses des traductions de poèmes de Jean de La Fontaine de Tok (2016), Demiral (2012) et Sirkecioğlu (2010) qui ont respectivement étudié les traductions du discours rapporté dans ces fables pour le premier, la traduisibilité des fables pour le second, et les traductions de l'époque de l'Empire Ottoman pour le dernier ; enfin, les analyses des traductions des poèmes de Louis Aragon (Yalçın et Büyüksaraç, 2017) qui se sont attardées sur les différences de stratégies de traduction auxquelles ont eu recours divers traducteurs. Une revue de littérature sur l'enseignement de la traduction de textes poétiques en contexte FLE révèle un manque considérable de réflexion sur le sujet qui mériterait pourtant d'être mis sur table et étudié de plus près afin de proposer des pistes de travail fructueuses dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère. Schaer et Pittier (2018), dans leur recherche qui s'intitule « Enseigner la poésie dans une dimension plurilingue et interculturelle - Quelques pistes pour un dialogue entre poésie et traduction » s'intéressent directement à l'enseignement de la traduction poétique en contexte de langue étrangère. Ces comparatistes concluent que la comparaison entre des textes poétiques et de leurs traductions rend possible le « dialogue entre langues, cultures et disciplines, et nous (conduit) au-delà » tout en favorisant « une dimension créatrice particulière, pour l'auteur, le traducteur ou les élèves » et en invitant « les élèves à entamer avec leur enseignant.e un cheminement passionnant vers la compréhension et la valorisation de la richesse de langues et cultures différentes ». La traduction poétique présente donc de grands avantages pour comprendre les liens entre les systèmes linguistiques et les systèmes culturels (Lombez, 2003, p.355) et est en même temps efficace pour montrer la richesse et les caractéristiques créatives des langues. C'est finalement précisément pour cela qu'il paraît utile d'analyser la place de ce type de ressource dans les cours de traduction dispensés en classe de français langue étrangère.

1.2. L'objectif De La Recherche

L'objectif de notre étude est d'explorer, de définir et de comprendre la place de la traduction poétique dans l'enseignement du français langue étrangère afin de proposer une séquence d'enseignement / apprentissage au prisme de la théorie interprétative.

Dans l'optique d'atteindre l'objectif de la présente recherche, nous tenterons d'apporter des réponses aux questions suivantes :

1. Quelle est la place accordée à la traduction poétique par les enseignants de FLE ?
 - 1.1. Quels sont les attentes des enseignants et les difficultés rencontrées par les apprenants dans les cours de traduction enseignés en contexte FLE ?
 - 1.2. Quels sont les attentes des enseignants et les difficultés rencontrées par les apprenants dans les cours de traduction poétique enseignés en contexte FLE ?
 - 1.3. Quelle est la démarche d'enseignement de la traduction poétique qu'adoptent les enseignants de FLE ?
2. Concrètement, comment mettre en pratique une traduction poétique basée sur la théorie interprétative ?
 - 2.1. Dans les poèmes français sélectionnés dans le cadre de notre recherche, quels sont les choix linguistiques et extralinguistiques de traduction opérés par les traducteurs turcs ?
 - 2.2. Est-ce que ces choix reflètent une traduction qui s'inspire de la théorie interprétative ?

1.3. La Pertinence De La Recherche

Le présent travail sur la traduction poétique s'appuyant sur les recherches effectuées non seulement dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères mais aussi dans le cadre de la traductologie s'avère donc représenter une étude pertinente pour plusieurs raisons ; d'une part, une telle étude permet de confronter, surtout sur le plan culturel, des poèmes français du 20^{ème} siècle avec leurs traductions correspondantes et, par cette occasion, de fournir un large éventail d'exemples concrets sur les choix stratégiques faits par certains traducteurs turcs dans leur traductions de poèmes du 20^{ème} siècle - ce qui pourrait éventuellement servir d'exemple à toute personne voulant s'aventurer dans la traduction de poèmes français en turc ; d'autre part, cette recherche permet de mettre en lumière la place de la poésie et de la traduction poétique en classe de FLE en tirant des conclusions doubles, notamment sur l'axe didactique, du côté de l'enseignant et pédagogique, du côté de l'apprenant pour contribuer à l'amélioration de l'enseignement de la traduction poétique. Ainsi, cette thèse a pour ambition de participer au développement, à l'amélioration et à l'adaptation des activités proposées dans

l'enseignement du FLE orienté par les préconisations du CECR et, par ricochet, aux besoins de la société contemporaine.

Les conclusions de cette étude pourraient être une ébauche de réponse pour les questions de traduction poétique dans d'autres contextes linguistiques.

1.4. Les Hypothèses De La Recherche

Les recherches ne sont jamais menées dans un contexte de certitude, les réponses aux questions de départ ne peuvent bien évidemment pas se présenter d'emblée et de façon évidente. En outre, des suppositions, des hypothèses peuvent bourgeonner des multiples supports théoriques analysées à l'occasion, des expériences, ainsi que des conclusions convergentes des recherches périphériques étudiées au cours de l'élaboration du présent travail, qui a alors pour but de les confirmer ou non. Les hypothèses qui émergent de notre réflexion et qui seront soumis à une évaluation sont les suivantes :

- 1- Les enseignants de FLE en poste dans les divers départements d'enseignement de la langue et la littérature française sont conscients des difficultés propres à l'enseignement / l'apprentissage de la traduction poétique en classe de FLE. Leurs points de vue sont variés et fonctionnent de leurs expériences et ils proposent une approche spécifique de la traduction poétique, différente de la traduction d'autres types de texte.
- 2- Les traducteurs des poèmes sélectionnés font des choix orientés par leurs connaissances non seulement linguistiques mais aussi culturelles de la langue source et celles de la langue cible. Les choix effectués à partir d'une réflexion en trois étapes, à savoir la compréhension, la déverbalisation et la reformulation, et, de ce fait, interprétant le sens du texte-source en prenant en considération la culture et la langue-cible, reflètent une traduction conforme à la théorie interprétative de la traduction.

2. CADRE THÉORIQUE

La réalisation dans une perspective scientifique de la présente recherche requiert de consacrer une part importante à l'éclaircissement de prolégomènes avant d'aborder la partie méthodologique. Cette démarche est non négligeable, précieuse et menée dans l'intention de comprendre le contexte dans lequel s'insère la problématique et, par ricochet, de préparer la suite afin d'apporter des éléments de réponse à notre problématique. De ce fait, une première partie sera consacrée à l'exposé des recherches en traduction relatives à notre étude (la culture en traduction, les théories de la traduction ainsi que l'analyse approfondie de la théorie interprétative au regard de l'enseignement d'une langue étrangère) ; s'en suivra une seconde partie relative à l'enseignement de la traduction en contexte FLE (sa place dans les méthodologie, son évolution dans le CECR, son enseignement en classe de FLE) ; puis nous nous pencherons, dans une troisième partie, sur la traduction poétique en contexte FLE (les caractéristiques de la poésie ainsi que ses atouts et difficultés en contexte FLE) ; enfin, nous clôturerons cette étude de notions préliminaires avec une quatrième et dernière partie abordant de près les poèmes et poètes qui seront analysés dans le cadre de cette étude scientifique.

2.1. Tour D'Horizon Sur Les Recherches En Traduction

Inutile de rappeler combien la traduction occupe une place - certes plus ou moins importante selon l'époque mais néanmoins bien réelle - dans nos vies depuis des lustres. Le besoin, sans nul doute d'abord communicationnel, de traduire des textes religieux ou encore des textes littéraires a augmenté de façon exponentielle avec la globalisation, ce qui a favorisé la multiplication des textes traduits et, parallèlement, celle des langues de traduction. Il s'en va sans dire que ce besoin a donc depuis longtemps, si ce n'est depuis toujours, été présent dans l'histoire des civilisations. Même si pour certains, elle est toujours considérée comme une sous-discipline de la linguistique appliquée, pour d'autres, la traduction a su s'en émanciper et devenir une discipline à part entière pour donner naissance, au début des années 70, à la traductologie. Comme son nom l'indique, la traductologie est un domaine scientifique où de nombreuses recherches en la matière sont scrutées et présentées afin d'analyser et de comprendre le processus traductif d'une part, mais aussi de communiquer et transférer les résultats obtenues à quiconque voudrait se lancer dans un travail autour de la traduction : les chercheurs en traduction, les

traducteurs, les enseignants de traduction professionnelle, les enseignants de traduction en classe de FLE, les étudiants d'une filière en traduction, ou tout simplement les intéressés en la matière. Dans l'optique de poser les éléments clés nécessaires à notre étude, nous allons commencer par aborder, dans cette partie, trois points essentiels autour des sciences de la traduction. D'une part, dans une première sous-partie, la traduction d'hier et d'aujourd'hui sera mise sous les projecteurs et étudiée du point de vue de la culture, puis, dans une seconde sous-partie, les fondements théoriques de la traduction seront soulevés afin de montrer, dans la troisième et dernière sous-partie, en quoi la théorie interprétative de la traduction peut apporter des avantages dans l'enseignement d'une langue étrangère.

2.1.1. Culture en traduction

Le domaine de la traduction n'est pas une affaire d'aujourd'hui. Nombreux ont été les questionnements qui ont forgés les prédicats de la traduction actuelle. La très grande majorité des recherches, pour ne pas dire toutes, menées jusqu'à présent autour de la traduction reflètent une caractéristique flagrante et rébarbatif de l'acte traductif, qu'on pourrait même presque qualifier de criante : ce processus est problématique en tout genre. C'est d'ailleurs principalement ce constat-même qui a déclenché nos questionnements sur le sujet notamment dans l'enseignement d'une langue étrangère et, ainsi, permis à cette thèse de voir le jour. Cette partie introductive de notre cadre théorique a pour but d'explicitier la question de la culture dans la traduction, afin de préparer et d'appuyer la suite de l'étude. Par souci de clarté, la justification et l'éclaircissement de l'approche culturelle de cette recherche s'avère être incontournable. Cette partie soulèvera la question de la combinaison traduction/culture, en prenant appui sur différentes positions telles que celle de Meschonnic, figure emblématique de la traduction, ou encore celle de l'approche herméneutique.

2.1.1.1. La recherche vaine de l'objectivité en traduction

Des toutes premières traductions à celles d'aujourd'hui, des similitudes dans les questionnements et des divergences dans les réponses apportées sont observables. Les points problématiques de la traduction, à entendre du processus traductif, peuvent être énumérés dans la liste - bien évidemment non exhaustive - qui suit : Que traduire ?

Pourquoi traduire cette œuvre ? Pour qui traduire cette œuvre ? Comment traduire ? Qui traduit cette œuvre ? Faut-il plus privilégier une traduction orientée vers la langue-culture du document source, ou bien vers la langue-culture du document cible ? Quel type d'équivalence privilégier ? Et toutes les questions dérivées qui peuvent en découler. Si nous nous essayons à trouver un point commun parmi toutes ces questions, nous pouvons sans nul doute voire la prégnance de l'aspect culturel. Car en effet, ce qui est l'objet de traduction, le document – nous parlerons ici davantage du document littéraire – est écrit et traduit par deux personnes distinctes (parfois une seule et même personne dans les cas des auto-traductions), appartenant par définition à des cultures précises et, par ricochet, constituées de caractéristiques culturelles ; ledit document vient d'un contexte culturel précis. D'ailleurs, l'histoire de la traduction et de l'interprétation regorge d'anecdotes reflétant le caractère essentiel de ce domaine à toute époque. Dans l'Antiquité, malgré l'image détériorée des peuples étrangers et de leurs langues, qualifiés de « barbares », la nécessité de communiquer afin de forger des relations économiques et politiques avec les divers pays a entraîné l'apparition d'interprètes (Ballard, 2013, p.9). Ici, loin d'une connotation péjorative qu'on peut pressentir de prime abord, le terme de « barbares » est employé pour toutes les personnes ne parlant pas grec ou ne le comprenant pas, toutes les civilisations autres que grecque. A cette époque, malgré l'apparition de l'écriture, les traces de la traduction écrite se font rares. Même en cas de recours à la traduction écrite, le messenger transportant le message traduit emportait parfois également avec lui une copie du texte original, ce qui peut être un premier signe de méfiance à l'égard de l'équivalence et de la fidélité des messages traduits véhiculés d'un pays et d'une culture à l'autre, à l'égard de la traduction en général (Ballard, 2013, p.11). D'ailleurs, avec le travail de traduction des textes religieux recelant des sens imperceptibles d'emblée, et surtout ayant la contrainte de ne pas déformer la parole divine, la problématique de traduisibilité de tout texte (ou du moins l'idée que toute traduction dégrade l'œuvre originale) se trouve déclenchée.

Longtemps les chercheurs ont peiné à atteindre l'objectivité dans l'activité traduisante. Balacescu et Stefanink (2005, p.635) rappellent le parcours du combattant, comme brièvement retracé dans les lignes qui suivent, où les chercheurs tentent d'élaborer une science de la traduction cadrée par des règles et des principes aidant à produire des textes cibles traduits objectivement, fidèles et conformes au texte source dans tous les sens du terme. Ces deux chercheurs montrent en quoi les tentatives des

experts en traduction cherchant à instaurer ces règles canoniques permettant coûte que coûte d'aboutir à une traduction objective de toute œuvre source ont finalement été infructueuses. D'abord centrée sur le sème, les premiers essais ont permis de rendre compte qu'en remplaçant chaque mot du texte source par son synonyme dans la langue cible, la traduction finale obtenue était incompréhensible, sinon impossible. Avec la stylistique comparée, un élargissement du champ de recherche à l'échelle de la phrase n'a pas été plus convaincant ; enfin, arrive la linguistique textuelle où l'unité de traduction est accordée au texte entier. Un consensus sur la nécessité de traduire le sens du texte entier et non de chaque sème ou phrase a finalement vu le jour. De toute évidence, la traduction espérée a un objectif primordial qui est indissociable de la culture, ce que Katharina Reiss décrit ainsi :

Ce que le lecteur lambda attend d'abord d'une traduction, c'est qu'elle abolisse pour lui la barrière des langues qui l'empêche de lire le texte dans sa version originale. Or ce lecteur n'a pas conscience du fait que cette barrière des langues est aussi une frontière entre les cultures, car l'autre communauté linguistique, au sein de laquelle le texte-source est instrument de communication, est aussi une communauté culturelle dont l'altérité se manifeste souvent directement dans sa langue (Reiss, 1995, p.59).

Depuis fort longtemps, on avait conscience de la dimension culturelle de toute œuvre. Il est évident qu'en omettant de prendre en compte ces traces caractéristiques de l'altérité au cours de l'opération traduisante, le texte cible serait lacunaire et la traduction « idéale » ne pourrait être atteinte. Le transfert des éléments culturels d'un texte est essentiel et mérite une attention particulière.

2.1.1.2. *Le transfert des éléments culturels*

Parallèlement aux recherches en faveur de la dimension extralinguistique de la traduction depuis les années 70, une nouvelle approche de la traduction a vu le jour ; l'approche sociologique, appuyée par les Translations Studies et les études des processus de « transfert culturel », incite vers un acte traductif où l'on rompt avec une traduction essentiellement orientée vers le texte source pour aborder les traductions dans leur contexte de production et de réception (donc dans la culture-cible). Le produit final offert par le traducteur n'est point l'aboutissement logique d'un travail destiné d'emblée à prendre cette forme et ce contenu précis, mais bel et bien le fruit d'un long travail réflexif miné de choix à faire et influencé par un certain nombre de facteurs. Reiss (1995, p.43-

48) en dénote précisément sept : le traducteur, le processus de traduction, l'émetteur, la communication, le texte, le récepteur, et le transfert.

En sus, les traductions des textes religieux, celles des textes officiels des pays qui ont régis et régissent encore aujourd'hui les règles sociétales, ou encore celles des textes littéraires, davantage poétiques, montrent le souci de traduire les aspects culturels des discours transcrits dans une langue étrangère. Gedik (2020, p.273) dénote l'importance des aspects culturels de tout écrit dans le passage suivant :

Le transfert des principaux éléments culturels de la langue source vers la culture cible par la traduction permet des situations qui suscitent parfois la curiosité, prouvent parfois l'universalité des émotions, et parfois stimulent la créativité dans la culture cible. Dans cette optique, on peut observer que différentes langues et parfois des éléments culturels interagissent les uns avec les autres dans le processus de traduction (Gedik, 2020, p.273).

La retranscription de la Bible par un certain nombre de traducteurs (comme par exemple Meschonnic) ainsi que les critiques s'y référant reflètent la prégnance de cette problématique. Dans le contexte actuel où la communication entre différents pays ne cesse d'accroître, la dimension culturelle des échanges prend tout son sens. Expression très à la mode depuis la recrudescence de la mondialisation, la communication interculturelle mérite une attention particulière quand on veut étudier la traduction. Cömert (1978, p.26) rappelle très clairement la valeur pluridimensionnelle incontestable de la dimension culturelle de la traduction dans les propos suivants :

Nous ne pouvons pas réduire la traduction à un simple transfert d'informations d'une langue à une autre. La traduction est, sans aucun doute, une activité qui se déroule entre les langues. Mais il est également orienté vers le passé et l'ancienne culture. Alors que, d'une part, elle nous apporte de façon diachronique les traces du passé, toutes les valeurs que l'Homme a mises en avant à travers l'histoire, d'autre part, elle assure les échanges entre les cultures nationales au niveau synchronique. Ainsi, elle facilite à la fois la composition d'une culture contemporaine et la solidarité et l'influence des nouvelles valeurs produites entre elles (Cömert, 1978, p.26).

Certes, la place de la culture dans la question de la traduction paraît évidente ; Mais la question qui se pose ici dans un premier temps, c'est de savoir sur quel(s) plan(s) la culture influence l'acte traductif. Les recherches montrent deux axes de travail qui semblent a priori complémentaires. D'un côté, une réflexion sur la traduction des éléments culturels du texte source (termes, expressions, styles, images, valeurs, etc.), des sous-entendus, des non-dits et donc des implicites préoccupe les chercheurs en la

matière ; ces recherches, tournées sur la pratique traduisante, viennent appuyer, dans un deuxième temps, d'autres recherches plus orientées sur le phénomène du transfert culturel qui se focalise en sus sur l'analyse de l'impact de ce type de transfert comme le souligne Wiedner dans le passage suivant :

Le processus du transfert culturel demande l'analyse de deux aspects différents : d'abord l'analyse du rôle que l'œuvre traduite joue dans la culture originelle et son système idéologique, voire socio-politique, puis son rôle dans la culture d'accueil et les conséquences de l'acte du transfert pour l'acteur culturelle – à préciser de la traduction- acte qui vise fortement le contenu de l'œuvre traduite et à travers cela définit la position de l'acteur dans le champ culturel (Wiedner, 2010, p.84).

Il importe de préciser de quelle culture il est question, de quels éléments culturels il s'agit. Le terme « culture », bien que difficile à définir, vient du latin « cultura » qui, après son sens propre à la végétation (culture de la terre, agriculture), signifie « la culture de l'esprit, de l'âme » (Dictionnaire latin-français Le Gaffiot, 2016, p.424). Le dictionnaire Larousse (en ligne) propose un ensemble de définitions qui permet de les nuancer entre elles et, une fois regroupées, donne l'occasion de mieux cerner le sens du mot « culture ». Tandis que les deux premières définitions soulèvent la question de la culture plutôt du point de vue personnel, les deux autres l'abordent sur le plan sociologique. La première d'entre elles, assez vaste, définit la culture comme l'« enrichissement de l'esprit par des exercices intellectuels » ; on peut donner l'exemple de la culture générale. Tout être humain, dans notre cas écrivain, traducteur, lecteur source ou lecteur cible, possède un certain niveau de culture générale, un bagage cognitif qui se reflète d'une façon ou d'une autre sur sa façon de penser et donc d'interpréter ou d'agir par les gestes ou par les écrits. Selon la seconde définition, la culture est l'ensemble des « connaissances dans un domaine particulier » ; ici, l'exemple donné est celui de la culture médicale, mais on peut également ajouter, entre autres, celle de la culture juridique. La troisième qui nous intéresse de près comme les précédentes, plus sociologique donc, définit la culture comme l'« ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation ». On parle alors de culture occidentale, de culture orientale ou encore de culture asiatique, culture ottoman, culture grecque, etc. Avec cette définition, l'idée de différences, d'opposition et de comparaison entre au moins deux groupes sociaux distincts est très clairement soulignée. L'activité de traduction s'opère bel et bien entre deux langues, deux nations et/ou deux cultures

différentes. Enfin, la quatrième et dernière définition fournie par Larousse est la suivante : « Dans un groupe social, ensemble de signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui : Culture bourgeoise, ouvrière ». Celle-ci met en lumière les différences culturelles (que nous pouvons appeler les sous-cultures) qui coexistent au sein même d'une culture plus globale. En guise d'exemple, il est possible de faire référence aux divers groupes sociaux (certains possédant la culture ouvrière, d'autre la culture bourgeoise par exemple) qui partagent toutefois une culture commune, comme la culture de leur pays. Toutes ces définitions font ressortir le caractère complexe de la culture qui intervient quasiment dans tous les domaines. Pour fournir une définition qui balayerait autant que possible l'ensemble des précédentes, nous pouvons partager celle d'Oğuz (2011, p.126) qui, quant à lui, définit la notion de culture comme « l'ensemble des productions et des états intellectuels, artistiques, techniques et philosophiques qui constituent l'unité de pensée et de valeur d'une communauté humaine, d'un peuple ou d'un élément ». Finalement, la culture se forge certes intellectuellement, mais se manifeste physiquement de diverses façons plus ou moins visibles. Alors que, dans les supports écrits, les traces de la culture apparaissent parfois très clairement, d'autres fois, il est plus délicat de les relever (comme les implicites) et ainsi de les déchiffrer, d'autant plus lorsque la distance entre la culture du lecteur et celle de l'écrivain est très prononcée. Dans le cadre de notre étude, « traduire la culture » correspondra à traduire « la composante culturelle d'un texte-source » comme le dit Ladmiral (1998, p.23) auquel on ajoutera les non-dits, c'est-à-dire les sous-entendus, implicites textuels. Les chercheurs en la matière emploient des appellations variées pour faire référence à la composante culturelle : Vinay et Darbelnet parlent de « divergences culturelles et métalinguistiques », Newmark emploie les termes « foreign cultural words », la notion de « culturèmes » apparaît chez Vermeer, « culture-specific phenomena » ou « culture markers » pour Nord, « culture-specific items » pour Aixela et, enfin, « realias » pour Wiggerts (Ashrafi et Behzadi, 2015, p.8-9). Tous ces mots ou groupes de mots tendent vers une même définition : il s'agit de phénomènes ou d'items qui appartiennent à une culture spécifique et prennent tout leur sens dans celle-ci, compliquant alors la tâche de traduction puisqu'ils n'ont pas la même connotation ou le même sens dans la culture-cible.

Ce n'est donc pas le fruit du hasard si tous les exemples de traductions, d'hier et d'aujourd'hui, manifestent l'impossible détachement de la sociologie et de la culture de tout acte traductif. Cette réalité l'est davantage de nos jours. Qui dit culture, dit peuple, civilisation, coutumes. Les lecteurs cibles du texte traduit n'ont pas impérativement, pour ne pas dire aucunement, les mêmes valeurs, les mêmes références culturelles, les mêmes attentes, plus généralement, la même façon de percevoir le monde. Et c'est précisément pour cette raison que le traducteur qui se lance dans la traduction d'un texte se voit contraint d'accorder une attention particulière aux passages du texte-source à connotations culturelles. L'objectif étant d'écrire un texte équivalent à l'original, le traducteur ne peut se passer d'opter pour une lecture connotative, une lecture approfondie qui présuppose un travail tourné vers l'interprétation du texte-source. Cette tâche est loin d'être des plus aisées puisqu'elle nécessite de réfléchir sur le décalage qui existe entre les deux langues et les deux cultures. Constantinescu rapporte le point de vue de Mavrodin sur la question concernée :

Le problème des « ravages » culturels déclenchés par les connotations attire également l'attention de la traductrice [Mavrodin Irina] qui nous alerte sur le décalage et la spécificité des deux cultures différentes et sur le système d'attente du nouveau public destinataire qui va accepter pour un texte une langue « archaïsante » mais non pas archaïque parce que la dernière ferait le texte illisible (Constantinescu, 2013, p. 1680).

En effet, une même expression, un même proverbe ou une même anecdote ne peuvent révéler des effets similaires sur tous les lecteurs. Les expériences et les référents, les valeurs et les mentalités, divergent d'abord d'un lecteur à l'autre, mais surtout d'une culture à l'autre. Et pourtant, la responsabilité de véhiculer le sens du texte d'origine le contraint à chercher à produire un effet de choc similaire pour le public visé, à produire « la même violence sur la langue dans laquelle il traduit et sur les mentalités culturelles du public d'accueil (Constantinescu, 2013, p. 1686) ». C'est justement dans cette même optique que Mavrodin (2006, cité par Constantinescu, 2013, p.1697), poète roumaine contemporaine, va plus loin dans ses observations sur la traduisibilité d'un texte, qui plus est un poème, en affirmant qu'« être traduisible [pour un auteur] signifie une chance de plus d'entrer dans la culture universelle ». La prise en compte de cet aspect culturel de toute œuvre, d'abord imprégné puis retransmis dans la langue/culture-cible par le biais de stratégies adéquates, sous-tend néanmoins l'effacement inévitable de certains aspects de texte d'origine (Constantinescu, 2013, p.1688).

Le transfert culturel n'est donc pas si simple et demande d'opter pour des choix réfléchis dans les deux sens de la traduction : en pensant dans la culture source d'une part, et dans la culture cible d'autre part. Alors, qui dit traduction du sens avec prise en compte des éléments culturels, dit interprétation. En effet, pour retranscrire le sens d'un texte source dans une langue cible, il est essentiel de passer par une étape primordiale, à savoir la compréhension du sens du texte dépouillé de ses signifiants. Or, c'est ici qu'entre en ligne de compte les caractéristiques des deux protagonistes principaux de l'acte traductif : la polysémie du texte littéraire et le bagage cognitif, culturel et littéraire du traducteur. Le sujet mis en jeu dans le processus de traduction d'un texte donné a incontestablement davantage d'importance que l'objet concerné, le texte littéraire, a fortiori le texte poétique. Ces deux éléments clés méritent d'être éclaircis pour la poursuite de cette étude.

2.1.1.3. *Le reflet de la culture à travers le caractère polysémique du texte traduit*

D'abord, quelques brefs éclaircissements sur la polysémie du texte littéraire. Gruca (2009, p.169) fait remarquer que l'« une des caractéristiques de l'identité littéraire repose sur cette qualité différentielle, qui conjugue à la fois la présence des traits typiques et leur transgression et qui transforme d'autres textes littéraires qu'il contient indirectement et sous forme implicite ». En effet, un texte littéraire est sans aucun doute définissable par son genre, ses styles d'écritures, et d'autres caractéristiques pouvant être repérées dans toutes les œuvres littéraires. Outre cette identité littéraire commune, des particularités de tout genre (émanant des bagages culturel et littéraire de son auteur) caractérisent également une œuvre littéraire. Le choix des mots, les tournures des phrases, la présence ou non de références culturelles, religieuses ou politiques, l'intertextualité, les non-dits, tous ces éléments sont présents ou non, à fréquences variables, dans une œuvre donnée. Reiss va même plus loin et mentionne le caractère elliptique de tout texte :

Le texte-source est lui-même une ellipse de ce que son auteur entendait communiquer et un raccourci de ce qui devait produire un effet, car la langue elle-même procède par ellipses : la langue employée dans le texte ne formule concrètement (c'est-à-dire explicitement) qu'une partie du contenu qui est communiqué. De plus, la langue étant le produit de son histoire, elle varie au fil du temps, et les signes linguistiques ne sont pas donnés une fois pour toutes, ils ne constituent pas un point d'appui inébranlable sur lequel le lecteur puisse se fonder pour interpréter un texte. Ensuite, les signes linguistiques ne sont pas indépendants de celui qui les emploie dans la communication (Reiss, 1995, p.65).

Dans le prolongement de cette réflexion, Ladmiral met en relief le problème de la « distance inter-culturelle » qui, en fonction de son amplitude, rend la traduction plus ou moins difficilement réalisable. En effet, plus les connotations / sous-entendus / implicites culturel(le)s sont nombreux et la distance entre les deux cultures est grande, plus la traduction (Ladmiral emploie même le terme d'« importation » pour désigner la traduction de la composante culturelle, ce qui rappelle le souci de fidélité) est ardue et exige la subjectivité du traducteur. Pour illustrer l'importance de cette distance culturelle et son impact sur l'acte traductif et l'écriture du texte-cible, Ladmiral (1998, p.23) donne un exemple frappant, celui de la traduction du mot « pancake » en français. Au premier abord, tout français ayant déjà consommé ce dessert – délicieux en passant - pourrait s'imaginer le signifié de ce terme anglais et le différencier nettement de la crêpe bretonne ou encore de la fameuse galette au sarrasin. Le choix de la traduction du mot pancake en français dépendra entièrement du traducteur et de sa subjectivité, sauf si la particularité culturelle de la langue-source est déterminante dans l'emploi et le sens de ce mot. En effet, si l'interprétation du traducteur penche plutôt vers l'hypothèse que la connotation culturelle n'est pas déterminante dans le contexte textuel, alors il pourra décider de traduire le terme pancake par son correspondant dans la langue-cible, à savoir « crêpe ». A l'inverse, s'il juge que la spécificité culturelle joue un rôle important dans le sens du texte et est essentielle pour ressentir l'atmosphère de la culture-source, alors il optera plus pour une traduction transparente, en empruntant le terme anglais : pan-cake.

L'exemple précédent illustre nettement un des nombreux dilemmes auxquels le traducteur doit faire face tout au long du processus traductif. L'implicite culturel nécessite l'évaluation de la part du traducteur quant au choix de sa traduction ou non. La question de savoir s'il sera convenable de traduire et/ou expliciter, en d'autres termes rendre transparent les implicites culturels, les non-dits linguistiques (relatifs à la langue en question, puisque « les langues n'explicitent pas les mêmes aspects du réel global qu'elles ne verbalisent nécessairement que sélectivement ») ou discursifs (relatifs à la stratégie de l'auteur du texte-source) relève donc directement de la subjectivité du traducteur (Ladmiral, 1998, p.24).

2.1.1.4. L'impact de la culture du traducteur et du public visé sur le texte traduit

Comme soulevé plus haut, il est également nécessaire de mettre en avant les répercussions que peut avoir le traducteur-même, avec ses traits particuliers concernant son bagage culturel et littéraire. Jean Delisle centre ses travaux sur ce point précis, en essayant de mettre en lumière l'importance du traducteur dans tout processus traductif. Deux de ses ouvrages, *Portraits des traducteurs*, rédigé en 1999 et *Les traducteurs dans l'histoire*, publié en 1995 et écrit en collaboration avec Woodsworth, focalisent l'attention sur le traducteur, notamment le premier qui se penche sérieusement sur les traits caractéristiques de ce maillon de la chaîne traductif, sur sa vie, afin de comprendre les choix qu'il opère et d'explicitier le cheminement de sa pensée. Retracer la biographie du traducteur devient alors, dans une certaine mesure, un élément de réponse à l'œuvre finale produite par ce dernier. Les herméneutes Balacescu et Stefanink (2005, p.636) déclarent d'ailleurs que « Sa (celle du récepteur) vision du texte sera toujours conditionnée par son vécu personnel ». Ils soulignent donc l'importance du traducteur dans l'activité de traduction. Si selon cette approche - appuyée par les recherches cognitivistes (malgré quelques écarts observables) - il est évidemment nécessaire de comprendre le texte-source pour réussir une traduction, ce sens n'est toutefois pas achevé ni servi par le texte lui-même, mais exige la participation du traducteur pour la construire : le sens du texte est alors créé grâce au dialogue du traducteur avec le texte. Ce va et vient dialectique est une condition implacable à la construction du sens et donc à la compréhension du texte-source. Les herméneutes parlent alors de « spirale herméneutique » pour caractériser le cheminement de la construction du sens : plus le lecteur progresse dans la lecture du texte, plus la sélection des éléments de mémoire adéquats et précis se dessinent chez le récepteur, ici traducteur. L'herméneute Gadamer (1960, cité par Balacescu et Stefanink, 2005, p.638) déclarait déjà en 1960 que le sens d'un texte dépassait toujours son auteur. Dans le même ordre d'idée, Reiss (1995, p.64) rappelle qu'il faut garder en tête le fait que le traducteur est d'abord un récepteur parmi d'autres et que malgré tous les efforts qu'il peut déployer de bonne foi, sa réception du texte, entendu des intentions de l'écrivain du texte original, sera le fruit de son propre vécu et de son pré-savoir, qui ne peuvent être ceux de l'auteur, et ajoute :

Depuis que les recherches en microphysique ont mis en évidence le fait que pendant l'observation, l'observateur modifie l'objet observé, plus personne ne devrait s'étonner de constater que le traducteur – en dépit de tous ses efforts pour rester neutre et objectif en face

des signes linguistiques qu'il examine et qu'il interroge – ne peut empêcher que la vision personnelle qu'il a des signes linguistiques viennent modifier le texte qui se trouve objectivement sous ses yeux (Reiss, 1995, p.65).

Ce qui est tout aussi vrai pour tout lecteur, y compris ceux de la traduction. Finalement, deux affirmations qui paraissent contradictoires de prime abord semblent être légitimes : s'il est vrai que le texte-source est la propriété de son auteur, il est également vrai qu'il lui échappe et est ouvert à l'interprétation de ses lecteurs, d'autant plus lorsque ces derniers sont des traducteurs.

Ces divers éléments de réflexions apportés plus haut incitent à nous concentrer davantage sur la dimension culturelle de la production du traducteur qu'est le texte-cible. Les choix du traducteur dans la traduction des éléments culturels permettent de comprendre s'il a opté pour une prégnance de la culture source dans le nouveau texte créé ou alors si, au contraire, il a jugé nécessaire de se rapprocher le plus possible de la culture cible.

2.1.1.5. Traduction exotisée / traduction naturalisée : un combat de domination entre les cultures en jeu

Le choix des stratégies auxquelles le traducteur a recours durant l'acte traductif permet d'évaluer son positionnement face aux deux cultures en jeu en mettant sur le devant de la scène le rapport de force observable entre la culture-source et la culture-cible. L'évaluation de la domination de l'une des deux cultures dans le texte-cible (la traduction) permet de le placer dans deux catégories (Venuti, 2012) : la catégorie des textes exotisés (sourciers) ou celle des textes naturalisés (ciblistes). On parle de texte exotisé, ou texte sourcier, dans le cas de figure où la traduction reflète la culture-source grâce à de nombreuses stratégies permettant de maintenir aussi possible soit-il les traces de la culture du texte d'origine. Le texte naturalisé, ou texte cibliste est, quant à lui, un texte qui tente de remplacer le texte d'origine par un tout nouveau texte équivalent prenant en compte tout élément de la langue/culture-cible pouvant influencer la compréhension du texte et améliorer la communication de son sens.

Meschonnic (2007, p.102), qui avoue refléter l'image d'un traducteur appartenant au groupe des sourciers dans son livre qui s'intitule *Ethique et politique du traduire* compare les deux approches sur le plan discursif :

Oui, sourcier, cibliste, c'est pareil. *Doublement pareil*. Dans le cadre du signe, les deux visées n'atteignent que le signe : elles partent du signe et retrouvent le signe. Forme, ou contenu, ces deux opposés ne font qu'un. Mais si on les transpose dans le discours, la *source* c'est ce que *fait* le texte à traduire, c'est son mode d'activité, qu'il invente, ce n'est pas ce qu'il dit, mais ce qu'il fait. Et *il y a une cible* : faire ce qu'il fait, avec les moyens non de la langue seulement, mais du sujet du discours qui fait à sa langue, à cette langue, ce que peut-être on ne lui a jamais fait faire (Meschonnic, 2007, p.11).

Paul Bensimon et Coupaye (1998, p.25-26) dans *Traduire la culture*, reviennent également sur cette controverse tout en se positionnant du côté des ciblistes. Selon eux, alors que les sourciers ont la particularité de prendre en ligne de compte le signifiant du texte source, plus particulièrement de sa langue, les ciblistes, eux, se focalisent essentiellement sur « le sens d'une parole », ce qui requiert la mobilisation des ressources de la langue-cible. Entreprendre une traduction sourcière, purement inspirée de la langue et de la culture du texte d'origine, ne peut de ce fait aboutir à une traduction satisfaisante puisqu'elle réduira « ce texte original à n'être qu'un document-cible ». Ils préconisent plutôt d'en faire une « œuvre-cible », c'est-à-dire une « écriture seconde » équivalente du texte source.

La traduction ne se réduit donc pas à la transposition des signifiants d'une langue à une autre, mais nécessite de prendre également en compte une multitude d'autres éléments relatifs à l'extratextuel, tels que les éléments culturels. Pour surmonter l'obstacle de la traduction des éléments culturels du texte à traduire, un large éventail de stratégies est proposé par les multiples chercheurs qui se sont penchés sur le sujet. Un détour inévitable s'impose sur les travaux de Vilnay et Darbelnet en la matière, qui proposent deux catégories de stratégies qui dépendent de l'orientation de la traduction (vers le texte-source ou vers le texte-cible) : d'une part, ils proposent la traduction directe qui contient en son sein trois procédés offrant la possibilité de s'en tenir le plus possible au texte-source, à savoir l'emprunt des mots, le calque et la traduction littérale ; et d'autre part, la traduction indirecte qui contient quatre procédés bien plus soucieux d'être proche de la langue/culture-cible possible que la précédente afin de permettre à la traduction créée d'être accueillie le plus naturellement possible par le public visé ; il s'agit de la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation.

Mais cette question brûlante d'équivalence entre les textes source et cible est davantage vraie pour les éléments culturels. C'est que les traces de la culture, volontaires ou involontaires, viennent orner le texte tout en le couvrant d'un voile d'ambiguïté ne

laissant présager à première vue le sens « voulu », le sens « donné » par l’auteur. Cette affirmation est d’autant plus valable pour les textes littéraires, voire même poétiques. Le domaine de la traduction peine donc à défendre une position pleinement objective. La recrudescence de la reconnaissance de l’impact de la subjectivité dans l’activité de traduction est directement dépendante du fait que la traduction, produit de l’acte traductif, met en jeu des personnes, des êtres humains qui détiennent un certain nombre de caractéristiques personnelles (sujet abordé précédemment) : l’écrivain du texte source, le traducteur et les destinataires du texte-cible. L’implication directe de la personne humaine rend inévitable la présence d’une part de subjectivité et la remise en cause des choix opérés selon le public visé. Retombées inévitables ; les sociétés évoluant dans le temps, leurs attentes et leurs habitudes ne restent pas figées et influencent la validité d’une traduction. La citation suivante reflète bien la question de la traduction évaluée sur le plan temporel :

Sa [celle du traducteur] lecture/traduction sera dans quelques décennies touchée par la caducité à cause des changements de mentalité, de l’horizon d’attente du public, de l’évolution de la langue et de la culture, en réclamant de la sorte une nouvelle traduction, ce qui va conduire à l’idée de série ouverte et de « retraduction », phénomène de plus en plus fréquent dans une culture qui se respecte (Constantinescu, 2013, p. 1693).

Berman (1990, p.1) l’énonce ainsi : « il faut retraduire parce que les traductions vieillissent ».

Les nombreuses recherches visant à cadrer cette branche en minimisant la part de la subjectivité, sont menées dans l’optique de proposer une théorisation valide et des clés pour la pratique traduisante. La suite de cette étude s’intéressera aux fondements théoriques élaborées par les chercheurs en traductologie, afin d’orienter notre réflexion dans le choix de la théorie la mieux adaptée à l’enseignement des langues étrangères.

2.1.2. Fondements théoriques en traduction

Aujourd’hui et depuis 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) accorde une fonction médiatrice et donc une dimension communicationnelle à la langue étrangère et à la traduction. Pour répondre à ces exigences du programme, l’enseignant de langue étrangère devra s’armer d’outils l’accompagnant dans sa démarche de conception de cours afin de préparer ses étudiants à la compréhension des textes sources et à l’expression des textes cibles. Il est donc de

son devoir de s'informer sur les contenus spécifiques qu'il enseigne. Pour les cours de traduction, a fortiori de traduction poétique, le professeur de langue étrangère gagnera à s'informer sur les diverses théories de traduction qui l'aideraient à élaborer ses séances. Nous ne rappellerons jamais assez qu'il ne s'agit pas là d'une contrainte nécessaire à l'enseignement de la traduction pour former des traducteurs professionnels ; mais bien d'un tour d'horizon sur le domaine enseigné pour regrouper tous les outils d'aide à l'enseignement et à l'apprentissage. Cette hypothèse est d'autant plus affirmative lorsque l'on sait que la métacognition et les stratégies métacognitives qui en découlent occupent une place de plus en plus importante dans les discours sur la didactique des langues (tout comme ceux sur la didactique en général). Cette recherche menée en amont aidera sans nul doute à orienter l'enseignant dans ses choix didactiques et, surtout, à étayer les apprenants d'une langue étrangère dans les activités de résolution de problèmes de traduction, autrement dit, à les aider à comprendre comment ils apprennent en comprenant le processus de traduction qu'ils opèrent. Cette sous-partie du travail ici présent vise à contribuer à un bref aperçu des diverses théories de la traduction, qui se contentera de dresser les caractéristiques attribuées à chacune de façon non poussée mais suffisante pour comprendre en quoi certaines sont à écarter d'emblée dans un contexte d'enseignement d'une langue étrangère et, à l'opposé, en quoi la théorie interprétative permet cette démarche didactique dans ce milieu.

Guidère (2016, p.71) définit les théories de la traduction par les propos suivants : « Les théories de la traduction sont des constructions conceptuelles qui servent à décrire, à expliquer ou à modéliser le texte traduit ou le processus de traduction ». Après une brève analyse de chacune des différentes théories de la traduction, nous avons jugé intéressant de présenter ici, dans les grandes lignes, quelques-unes d'entre elles et de les évaluer pour une éventuelle utilisation dans un contexte d'enseignement d'une langue étrangère.

2.1.2.1. La théorie contrastive

Cette théorie considère la traduction comme une « théorie exacte » et suppose qu'en cas de connaissance et maîtrise des méthodes de passage d'une langue à l'autre, les traductions uniques pourraient être possibles (Vinay et Darbelnet, cités par Aydoğu, 1999, p.18). Il s'agit de procéder à une comparaison des systèmes des deux langues. Selon

Durieux, la traduction pédagogique mobilise une démarche contrastive à partir de laquelle, en comparant les deux langues, le traducteur fait ressortir les différences des structures syntaxiques et sert à l'apprentissage de la langue étrangère (2005, p.37).

2.1.2.2. *La théorie du skopos*

Développée par Hans Vermeer à la fin des années 70 en Allemagne, la théorie du Skopos est orientée, comme son nom l'indique, vers le but de l'activité de traduction (« skopos » est un mot d'origine grecque qui signifie visée, finalité, but). La finalité de l'action de traduction est déterminante dans cette théorie. Elle s'intéresse de près « aux textes pragmatiques et à leurs fonctions dans la culture cible » (Guidère, 2016, p.75), comme la théorie de l'action qui va suivre.

Dans le cadre de la théorie du skopos, une réelle rupture entre le texte source et le texte cible est alors autorisée puisque la traduction dépend de la finalité de départ. Soit la finalité est identique à celle du texte / de la langue de départ et la traduction lui est alors le plus fidèle possible, soit le skopos est tout autre et dans ces cas-là, le texte source n'est alors que l'élément déclencheur d'une adaptation. La traduction transmettra les informations du texte de départ en fonction du public ciblé, de sa culture et de ses attentes. Ce n'est donc pas l'auteur du texte source qui détermine le rôle ni le statut du texte de départ dans la traduction envisagée, mais bien le traducteur lui-même qui décide de son sort. Il est alors possible, pour ne pas dire inévitable, de rencontrer autant de traductions différentes correspondant chacune à des skopos différents.

Néanmoins, les défenseurs de la littérature reprochent à cette théorie d'être trop orientée vers le skopos, ce qui est impossible dans le cas de la traduction des textes littéraires (Guidère, 2016, p.75). Le sens du texte source se trouve quelque peu délaissé au détriment du skopos. Cette théorie est donc adaptée à l'enseignement de la traduction aux traducteurs professionnels, mais ne peut servir à celui des apprenants d'une langue étrangère.

2.1.2.3. *La théorie de l'action*

Venue rejoindre l'univers théorique de la traduction en 1984 en Allemagne, la théorie actionnelle est initiée par Justa Holz-Mänttari. Elle a pour but précis la communication entre des cultures différentes. D'un point de vue pragmatique, il s'agit

donc de traduire des textes en parvenant à désigner puis à résoudre les problèmes de traduction des éléments culturels dans des situations professionnelles particulières. Dans le cadre de cette théorie, tout ce qui importe, c'est le message que veut faire passer le texte-source. Dans un premier temps, le traducteur doit se focaliser exclusivement sur ce message du texte source qui n'est alors qu'un simple support le véhiculant. Puis, il est contraint de se positionner du côté de la culture cible afin de déterminer la fonction de la communication « d'une part, par rapport aux besoins humains dans la situation de communication visée et d'autre part, par rapport aux rôles sociaux dans la culture d'arrivée (Guidère, 2016, p.74) ». En guise d'exemple, le traducteur a grand intérêt à évaluer et juger l'acceptabilité du thème du message par la culture cible s'il veut atteindre la finalité visée, mais aussi à modifier les éléments culturels présents dans le texte d'origine pour les rendre plus convenables à la culture cible et plus compréhensibles par le public visé. Il n'endosse alors que le rôle transmetteur de message, et pour ce faire, il doit coûte que coûte écarter tous les obstacles culturels du texte d'origine afin de parvenir au mieux à l'objectif visé.

Cette théorie de la traduction est toutefois considérée comme étant un outil d'interaction professionnelle interculturelle entre des experts (Guidère, 2016, p.73) ; même si elle paraît intéressante pour étudier le sens des textes sources, elle ne permet néanmoins pas de travailler selon une progression, ni sur des axes de travail sur la langue divers et variés comme les unités de mots ou de phrases. Aussi, les choix d'équivalences dépendent de la fonction communicationnelle fixée. Or, dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, il conviendrait d'asseoir une attention plus prononcée sur les diverses manifestations de la langue, et de mener une réflexion sur les systèmes de langue en question (source et cible) en travaillant sur les équivalences, ce que ne facilite pas cette théorie. L'une des nombreuses critiques est d'ailleurs qu'elle soit trop orientée vers le commerce, le marketing et la communication professionnelle interculturelle. Tous ces « reproches » la rendent donc inappropriée à l'enseignement des langues étrangères.

2.1.2.4. La théorie du jeu

Cette théorie, élaborée par John Von Neumann, un mathématicien, vise à optimiser le processus de traduction en permettant au traducteur de se décider rapidement : déployer le moins d'effort pour des résultats optimaux (Guidère, 2016, p.76). L'analogie avec le

jeu vient du postulat que dans une traduction, tout comme dans un jeu, le traducteur / le joueur cherche à trouver la solution la plus adaptée et la plus efficace dans un système encadré par un certain nombre de règles pour réussir la traduction / pour gagner le jeu.

Cependant, la critique majeure faite à la théorie du jeu est d'être trop utopique, éloignée de la réalité qui regorge de contraintes psychologiques, sociologiques, etc. Beaucoup trop logico-mathématique, elle ne prend pas en considération ces multiples difficultés qui échappent au contrôle du traducteur. Selon Guidère, il faudrait donc restreindre cette théorie à la traduction pragmatique, à celle des textes spécialisés et non pas à l'enseignement des langues étrangères.

2.1.2.5. La théorie du polysystème de Itamar Even-Zohar

Développée par Itamar Even-Zohar, la théorie du polysystème considère la littérature dans un système composé de plusieurs autres systèmes. Le but de la théorie du polysystème est d'analyser le rôle de la littérature et de la traduction littéraire dans un contexte où la population change constamment (Yalçın, 2014, p.57), de décrire l'évolution des « systèmes » littéraires (Guidère, 2016, p.77) au sein d'un système général. Le terme de « polysystème » est alors employé pour désigner la mise en relation de plusieurs systèmes entre eux, organisés de façon hiérarchique à partir d'un système englobant. Plusieurs systèmes (littéraires, politiques, économiques, etc.) interagissent donc et évoluent au sein de ce système. La littérature traduite serait un des niveaux du système littéraire qui en compterait plusieurs et qui appartiendrait lui-même à un autre système, le système artistique, lequel ferait également partie du système politique ou encore religieux. La littérature traduite se trouve généralement à la périphérie, plus ou moins proche du centre en fonction du rôle qu'elle joue dans la société dans laquelle elle s'inscrit. La particularité de cette théorie régit dans son dynamisme perpétuel, orchestré par la volonté de chaque niveau du système de prendre le pouvoir et d'être en position de domination par rapport aux autres niveaux.

Entre autres contributions, la théorie du polysystème a notamment permis de démontrer que la traduction d'une œuvre n'est pas exclusivement dépendante du texte source, mais que d'autres facteurs externes viennent également influencer tout processus traductif (Yalçın, 2014, p.58). Lors des analyses d'œuvres traduites, le travail consiste plus en une recherche d'adéquation de la traduction en fonction du système socioculturel

d'accueil, moins en un travail sur les systèmes linguistique cherchant à évaluer l'équivalence de la traduction. La théorie du polysystème représente donc un excellent outil de travail pour les recherches ayant pour ambition d'évaluer le poids d'un niveau (les traductions) ou même d'un élément du niveau (une œuvre en particulier) à un temps donné de l'Histoire d'un pays, d'une culture. Cet axe de travail revêt une importance singulière et un intérêt remarquable dans le cadre de la formation des traducteurs professionnels, et pourrait être intéressante à aborder dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, sans pour autant l'appliquer à la lettre.

2.1.2.6. La théorie interprétative (TIT)

Fruit des recherches de Danica Seleskovitch et de Marianne Lederer au sein de l'Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs de Paris » (ESIT), la théorie interprétative (TIT) vise à élaborer une méthodologie de traduction efficace en explicitant les processus qui s'opèrent dans la tête du traducteur. Conçue sur diverses étapes indispensables et fondamentales, elle part de trois postulats (Lederer, cité par Guidère, 2016, p.72) : « tout est interprétation » ; « on ne peut pas traduire sans interpréter » ; « la recherche du sens et sa réexpression sont le dénominateur commun à toutes les traductions ». D'abord issue des recherches axées sur l'interprétariat, donc la traduction orale des discours, actes de parole, la théorie interprétative a ensuite également été exploitée dans le cadre de la traduction écrite.

De son autre nom « théorie de sens », la théorie interprétative s'appuie particulièrement sur la saisie du sens du texte source qui nécessite une attention particulière sur les indices non seulement linguistiques mais aussi extralinguistiques. Parce que l'auteur du texte source ne dit pas tout haut et fort, mais parle aussi entre les lignes, à travers des sous-entendus et des non-dits comme souligné précédemment. Le traducteur se doit de cerner le sens du message dans les moindres subtilités, à travers les éléments linguistiques et culturelles, les dits et les tus, pour le véhiculer au lecteur final. C'est que la théorie interprétative est une théorie où l'on traduit, certes, d'une langue vers une autre, mais aussi, et surtout, d'un émetteur/auteur vers un récepteur/lecteur. C'est donc la fonction communicative de la traduction qui est en question.

Concrètement, il s'agit de comprendre le texte source et de réexprimer le sens déverbalisé. Elle est donc constituée de trois phases successives (Seleskovitch, cité par

Rakova, 2014, p.95 et Choi, 1997, p.221) : les phases de compréhension, déverbalisation et d'expression. L'élément qui caractérise la théorie interprétative est la phase de déverbalisation qui sera explicitée un peu plus loin. C'est précisément cette phase qui favorise la saisie du sens du texte de départ par le traducteur (Rakova, 2014, p.98), étape essentielle avant la phase de reformulation.

Aydoğu (1999) et d'autres chercheurs, font état d'un réel potentiel pédagogique qui caractériserait cette théorie. D'après leurs diverses recherches et réflexions menées sur ce sujet, celle-ci s'avère être la plus utile et efficace dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères tel que préconisé par le CECR (2001), c'est-à-dire à des fins communicationnelles puisqu'elle a pour objectif la communication du sens. Dans la partie suivante, nous analyserons donc cette théorie sous divers aspects et de façon plus approfondie dans l'optique d'apporter des éclaircissements nécessaires à la réalisation de cette étude.

Ce tour d'horizon sur les diverses théories de la traduction soulève, à première vue, la pertinence de l'emploi de la théorie interprétative en classe de langue étrangère, comme le souligne Aydoğu (1999, p.16), puisqu'elle permet d'atteindre l'objectif communicationnel préconisé par le CECR. En quoi la théorie interprétative est-elle efficace et efficiente dans l'enseignement/apprentissage de la traduction en langues étrangères ? Pour apporter des éléments de réponses à cette question, la suite de cette réflexion reposera sur les caractéristiques de la théorie interprétative, les spécificités de l'emploi de cette théorie dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, ainsi que les diverses stratégies d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et de la traduction en classe de langue étrangère.

2.1.3. La théorie interprétative au service de l'enseignement contemporain de la traduction en contexte FLE

La partie précédente a permis de mettre en exergue les théories de la traduction pour finalement en retenir une en faveur de l'enseignement d'une langue étrangère, soit la théorie interprétative de la traduction. Dans la continuité de cette réflexion, la présente sous-partie vise à éclaircir les traits caractéristiques de cette théorie dans l'intention de l'aborder à sa juste valeur et de pouvoir en tirer profit en contexte FLE. Pour cela, quatre sous-parties la composeront. D'abord, dans les trois premières sous-parties, chacune des

étapes qui composent la TIT seront analysées en accordant une attention particulière aux éléments culturels et spécifiques à la poésie ; enfin, une dernière partie analysera le rôle et les attitudes qui caractérisent le traducteur en référence à la théorie interprétative.

2.1.3.1. *La phase de compréhension caractérisée par la recherche du sens*

Phase primitive de la théorie interprétative, la compréhension nécessite la mobilisation des connaissances linguistiques et extralinguistiques. Köylü Baydemir (2015) souligne, dans sa recherche effectuée dans le cadre de sa thèse de doctorat, que la compréhension est l'une des phases les plus importantes et qu'il faut inévitablement développer une réelle compétence de compréhension afin de fournir une traduction sérieuse. La compétence de compréhension est nécessaire car la théorie interprétative s'intéresse davantage au sens qu'aux significations des mots. Cette dichotomie entre la signification d'un mot et le sens alimente les débats sur la traduction littérale (mot à mot) et la traduction du sens. Un rapide voyage dans le temps de l'histoire de la traduction permet de se rendre compte que cette controverse occupait déjà les esprits à tel point que des critiques fusaient déjà aux IV^{ème} et V^{ème} siècles sur les traductions de saint Jérôme, de son vrai nom Eusébius Hieronymus (cité par Guidère, 2016, p.33), qui y répondit fermement:

Oui, quant à moi, non seulement je le confesse, mais je le professe sans gêne et tout haut : quand je traduis les Grecs – sauf dans les Saintes Ecritures où l'ordre des mots est aussi un mystère – ce n'est pas un mot à mot, mais un sens pour sens que j'exprime (non verbum de verbo, sed sensum exprimere de sensu) (Lettres de Saint-Jérôme, 1953, cité par Guidère, 2016, p.33).

Donc connaître la signification des mots n'est pas un savoir suffisant pour comprendre à juste titre ce qu'un texte veut nous dire et, par ricochet, pour retranscrire correctement les propos dans la langue cible. C'est sur ce postulat que la Théorie du Sens accorde, comme son nom l'indique, une grande importance au sens qui peut paraître de prime abord comme le synonyme du mot « signification ». Or, dans cette théorie, ces deux mots sont nettement distingués et nuancés afin de montrer l'importance particulière accordée au sens dans tout processus traductif. Il conviendra alors de faire un point entre la signification et le sens d'un texte.

Rakova (2014, p.151) souligne les spécificités de chacun de ces termes comme ce qui suit : la signification appartient au niveau de la langue et correspond au transcodage,

à l'équivalence linguistique dans l'univers de la traduction, c'est-à-dire à une « traduction sans interprétation préalable du sens » ; tandis que le sens appartient au niveau de la parole et correspond à l'équivalence contextuelle, ce qui signifie qu'une étape préalable d'interprétation précède inévitablement toute traduction. En d'autres termes, la signification d'un mot, d'une phrase ou même d'un texte est la définition ou la somme des définitions de chacun des mots, ce qui est évident, exprimé noir sur blanc, le correspondant direct de chaque signe linguistique. On serait même tenté d'affirmer que la signification d'un mot est universelle, puisqu'elle peut être retrouvée dans le dictionnaire, quoique même dans ce cas-là, il faudrait pouvoir choisir parmi les multiples définitions valides pour un mot donné en cas de polysémie. Le sens, quant à lui, est non pas la définition d'un mot ou la somme des définitions de tous les mots référencés dans tout dictionnaire, mais la valeur de ces mots dans le contexte dans lequel ils sont insérés, cette fameuse valeur obtenue grâce au déchiffrement des inférences, des non-dits, des sous-entendus et de tous les éléments extratextuels insérés délibérément dans le discours par le locuteur. C'est précisément ce sens-là qui est en jeu dans la phase de compréhension de la théorie interprétative de la traduction. Ladmiral (1994, p.13) nomme d'ailleurs cette phase : la phase de lecture-interprétation.

Le sens ne se révèle donc pas spontanément sans efforts préalable de la part du lecteur (traducteur ou non). La recherche du sens d'un texte exige un travail minutieux et consciencieux de la part du lecteur/récepteur capable de lire entre les lignes grâce notamment à son bagage cognitif. Lorsque ce sens est recherché dans le but d'être traduit dans une langue/culture différente, ce travail s'avère fructueux dès lors que l'équivalent trouvé promet des effets sur le lecteur cible identiques à ceux ressentis par les lecteurs du texte source. La recherche d'un équivalent est donc la deuxième étape du travail du traducteur.

Selon Tatilon (2007, p.169), les mémoires et les savoirs sont les éléments incontournables qui interviennent au stade de la compréhension. Une fois que les signifiants du texte de départ sont transmis au cerveau, le traducteur peut déchiffrer l'information du texte de départ à l'aide de sa mémoire à long terme où se sont accumulées de nombreuses significations. Le traducteur a donc recours à son bagage cognitif et à ses expériences. Puisque les textes écrits sont constitués de composantes explicites (les composantes linguistiques) et implicites telles que les sous-entendus et les présupposés, le traducteur doit donc pouvoir lire entre les lignes, en plus de maîtriser les

structures linguistiques pour comprendre le texte source. C'est à ce moment-là qu'interviennent les savoirs culturels, linguistiques et encyclopédiques du traducteur, seuls ou combinés, qui représentent également des outils incontournables d'aide à la compréhension. Tatilon donne l'exemple du slogan publicitaire suivant : *On a toujours besoin de petits pois chez soi*. Le sens de ce slogan peut être saisi par le traducteur à l'aide de ses savoirs linguistiques et encyclopédiques, mais il sera incomplet si ce dernier ne dispose pas du savoir culturel nécessaire à la compréhension du jeu de mot sous-entendu, à savoir *On a souvent besoin d'un plus petit que soi* de Jean de La Fontaine.

2.1.3.2. La phase de déverbalisation influencée par l'interprétation du sens

Cette phase, où le sens du texte source n'est pas verbal, découle de la compréhension. Selon Lederer, cette « déverbalisation » doit s'opérer « entre la compréhension d'un texte et sa réexpression dans une autre langue ». La phase de déverbalisation n'est pas sans conséquence ; elle permet ensuite de « reverbaler » pour enfin déboucher à la phase de reformulation. Il faut également noter que la déverbalisation est proportionnelle à la phase de compréhension : plus le traducteur comprend le texte source, plus le sens est facilement déverbalisé. Tatilon (2007, p.169-170) parle également de délestage du sens pour parler de déverbalisation.

Ladmiral (1994, p.13) décrit ce processus de déverbalisation par l'expression suivante :

Concrètement, il s'agit de « laisser tomber », d'oublier les signifiants du texte source (To), tout en retenant (aux deux sens du mot) les éléments de signification et même en les intellectualisant, en les conceptualisant, en les faisant passer du verbo-linguistique au logico-cognitif, pour pouvoir les faire réapparaître grâce à un ajustement de signifiants nouveaux dans l'autre langue (Ladmiral, 1994, p.13).

La phase de déverbalisation représente donc la phase où le traducteur fait abstraction des mots du texte de départ. L'interprétation est donc un processus incontournable de la traduction effectuée selon cette théorie.

Selon Rakova (2014, p.96), le risque de sauter l'étape de la déverbalisation est de tomber dans la traduction littérale, c'est-à-dire de transcodage ; il est donc essentiel que le traducteur garde en mémoire le sens du texte de départ, tout en oubliant ses signes, c'est-à-dire les mots et les phrases. Ladmiral (2005, p.473-487) ajoute également dans un article plus récent que la déverbalisation suppose une prise de risque incontournable de

la part du traducteur ; en effet, le traducteur a, selon lui, pour mission de « communiquer » le sens du locuteur texte de départ et non de le « faire passer », ce qui suppose une étape de déverbalisation risquée mais essentielle. Dans la même optique, Balacescu et Stefanink (2005, p.636) défendent l'idée que le traducteur ne doit pas se contenter de faire passer le sens voulu par le locuteur mais se doit de recréer le sens « à partir de ce qu'il a lui-même compris ».

Selon Tatilon (2007, p.170), cette phase est accompagnée par la volition, c'est-à-dire la motivation, l'envie de traduire le texte de départ. Sans cela, la reformulation risque d'être laborieuse, voire même erronée.

2.1.3.3. La phase de reformulation caractérisée par la recherche de l'équivalence

Cette phase de reverbération ou d'expression consiste à réexprimer le sens d'abord compris puis déverbalisé du texte source. Elle suppose donc la création d'équivalences et l'explicitation de l'implicite. D'après le principe sémiotique fondamental, il y aurait seulement des équivalences et non des identités. Puisque tout est reformulé, alors le contenu est forcément modifié (Rastier, 2011, p.38). Lederer et Seleskovitch ont également souligné le principe selon lequel la traduction fonctionne bien plus par équivalences textuelles que par correspondances linguistiques (Ballard, 2011, p.265). Le contexte y joue un rôle primordial et est décisif dans les choix d'équivalence du traducteur. Bassnett (1980, cité par Guidère, 2016, p.83) relève trois définitions de l'équivalence : L'équivalence comme le résultat de la relation qui existe entre les unités linguistique (niveau syntaxique), entre les unités linguistiques et leur sens (niveau sémantique), enfin, entre les unités linguistiques, leur sens et ceux qui les pratiquent (niveau pragmatique). Ressortent alors différentes équivalences relatives à chacun de ces niveaux :

- Les équivalences dynamiques au niveau de la syntaxe ;
- Les équivalences uniques/partielles/multiples/vides au niveau lexical
- Les équivalences textuelles/transactionnelles au niveau textuel
- Les équivalences fonctionnelles et interprétatives au niveau communicationnel
- Enfin, les équivalences culturelles et les équivalences idéologiques au niveau

Finalement, les incidences de toutes ces caractéristiques de l'acte traductif nous incitent à partager cette citation qui en dit long sur les spécificités du produit final obtenu :

Car que ne fait-on pas en traduction pour faire français ? On modifie la ponctuation. On bouleverse le rythme. On enlève les répétitions. On coupe ce qui, pour un « esprit français », paraît superflu. À l'inverse, on ajoute, car il faut flatter le « génie » de la langue française (mais de quoi s'agit-il précisément ? Personne ne peut le dire). On redistribue les phrases et les paragraphes. On rationalise ce qui heurte trop la raison française. On clarifie. On détruit les réseaux signifiants. On désystematise. On efface les connotations culturelles que le « lecteur » français ne comprendrait pas, ou qui risquerait de le choquer. Car on a un grand souci *du* lecteur. Duquel ? Du lecteur français. Point. Comme s'il existait un lecteur type. Comme si l'auteur du texte avait écrit pour un lecteur type. En un mot donc : on *désécrit*. Mais pour laisser à croire que le texte a été écrit directement en français. (Cordonnier, 1995, p.162 ; en italiques dans le texte, cité par Gunnesson, 2005).

Dans cette théorie où le traducteur est considéré comme un élément clé du processus de traduction et décisif dans le destin du texte travaillé, son rôle mérite d'être étudié de plus près afin de cerner au mieux les attitudes attendues dans une démarche de traduction conforme à la TIT.

2.1.3.4. Le traducteur-apprenant dans une démarche interprétative

La théorie interprétative bouleverse les arguments selon lesquels la traduction serait une science exacte où l'application rigoureuse de certaines règles permettrait d'obtenir « la » bonne traduction, juste et fidèle. De surcroît, nous l'avons dit et redit, la théorie interprétative souligne l'intérêt et la nécessité de traduire non pas les signes mais le discours, autrement dit non pas les mots mais le message. En s'intéressant de près à l'effort cognitif fourni par le traducteur, elle soulève la question du rôle de ce dernier dans le processus traductif.

Tout bien considéré, toute personne se lançant dans la transcription d'un texte écrit dans une langue A en un texte rédigé dans une langue B avec pour critère majeur de transmettre le message du texte est contrainte d'avoir une posture de traducteur actif qui sait tirer profit de son bagage cognitif et de ses connaissances acquises, ou qu'il va acquérir à cette occasion, de sa culture générale, la culture cible et la culture source. En d'autres termes, pour augmenter les chances d'arriver à produire une traduction qui refléterait au mieux le sens du texte source et qui éveillerait chez les nouveaux lecteurs les mêmes sensations que ceux ressentis par les lecteurs du texte source, le traducteur gagnera à user de son bagage cognitif à chaque phase préconisée par la théorie interprétative. A partir de tout ce qui a été dit dans cette troisième sous-partie, nous

pouvons dresser les caractéristiques de la posture du traducteur en appréciant à leur juste valeur ses multiples savoir-faire pour chacune des étapes du processus traductif : Comprendre ; Déverbaliser ; Reverbaler.

1-Comprendre : le message que l’auteur du texte source a **voulu** faire passer ; la volition suggère la possibilité d’être face à un texte non transparent, dans lequel l’auteur a laissé une liberté d’interprétation plus ou moins grande au lecteur de son texte. Pour cela, le lecteur, ici traducteur, aura besoin de recourir à son bagage cognitif - qu’il pourra enrichir s’il en ressent le besoin -, notamment à ses connaissances linguistiques sur la langue cible, à ses connaissances sur l’auteur et son époque, aux circonstances d’écriture du texte source et à ses connaissances sur la culture source ; Plus le traducteur disposera d’une quantité importante de connaissances pouvant servir à la compréhension du texte sur lequel il travaille, plus la probabilité d’aboutir à une traduction juste et convenable sera grande. Pour arriver à cette fin, un certain nombre de contraintes, telles que la détection des double-sens, la résolution des contresens ou encore la perception de l’ironie et de l’humour qui viennent parasiter le processus de traduction, exige une attention particulière de la part du transmetteur du message qui doit les surmonter. Le traducteur se centre donc sur le sens voulu, en clair sur ce que l’auteur a voulu dire, sens qui peut tout à fait être caché entre les lignes et non écrit le plus clairement possible ; sens qui peut être dépendant d’une réflexion que le traducteur devra mener sur des interférences, des références de diverses natures (culturelles, politiques, littéraires, etc.), des non-dits, etc. Ce sens peut donc s’avérer implicite.

2-Déverbaliser le texte source en l’interprétant à l’aide de son bagage cognitif ; en dépit du travail d’interprétation, la fidélité est tout de même recherchée. Afin de surmonter ce problème, de Tende (cité par Guidère, 2016, p.86) suggère deux démarches que le traducteur peut entreprendre : la première consiste à bien connaître les deux langues en question, à savoir la langue source et la langue cible ; la deuxième est de bien distinguer les paroles et les sens.

3-Reverbaler le texte source en s’aidant de ses connaissances linguistiques sur la langue cible cette fois-ci, de ses connaissances extralinguistiques sur la culture cible et des attentes du nouveau profil de lecteur de la langue de traduction. Car dorénavant, nous le savons, le contexte d’accueil avec toutes ses caractéristiques qui sont forcément différentes du contexte source, ainsi que les nouveaux récepteurs de la nouvelle situation d’énonciation créée par l’entreprise-même de la tâche de traduction requièrent une

réflexion supplémentaire sur l'aspect que va prendre le texte reverbalisé, aussi bien sur le fond que sur la forme. De ce fait, il ne traduit pas par correspondance, mot-à-mot, mais par équivalence. Car selon cette théorie, il traduit tout en visant une équivalence optimale sur tous les plans. D'ailleurs, Ricœur (2018, p.42) soutient l'idée qu'« il n'existe pas de critère absolu de ce qui serait la bonne traduction », en ajoutant toutefois que « ce critère absolu serait le même sens, écrit quelque part, au-dessus et entre le texte d'origine et le texte d'arrivée », ce qui l'amène à considérer une bonne traduction comme une traduction visant une « équivalence présumée, non fondée dans une identité de sens démontrable, une équivalence sans identité ». Dans le même ordre d'idée, là où Nida affirme que « la traduction consiste à produire dans la langue d'arrivée l'équivalent naturel le plus proche du message de la langue de départ, d'abord quant à la signification puis quant au style », Georges Mounin (1963, p.278) avoue qu'il est rare d'atteindre cet équivalent naturel.

Une quatrième station a le mérite d'être intégrée au cheminement traductif du traducteur. Il s'agit d'une étape rendant possible la vérification de la traduction obtenue :

4-Les relectures / feed-back (Ladmiral) ou l'analyse justificative (Delisle) :

Ladmiral (1994, p.13) et Delisle (1980, cité par Rakova, 2014, p.97) signalent l'importance d'une phase supplémentaire qui répondrait au souci de fidélité de la traduction opérée : les relectures ou feed-back selon Ladmiral, l'analyse justificative selon Delisle. De la même façon, Tatilon (2007, p.169) fait constater que la traduction nécessite l'intervention de processus complexes qui viennent se greffer aux trois étapes majeures annoncées précédemment (compréhension, déverbalisation, reformulation). Ces moments sont utiles et surtout nécessaires pour vérifier la cohérence entre la traduction et le texte source. Delisle place cette étape après celle de la reformulation ; le traducteur peut vérifier la qualité des choix d'équivalence pour lesquels il a opté et donc évaluer l'exactitude de la production finale. Il peut alors réajuster, si nécessaire, sa traduction.

Les interactions entre le traducteur et son environnement pendant le processus de traduction peuvent alors être schématisées comme ci-dessous (Figure 2.1.) :

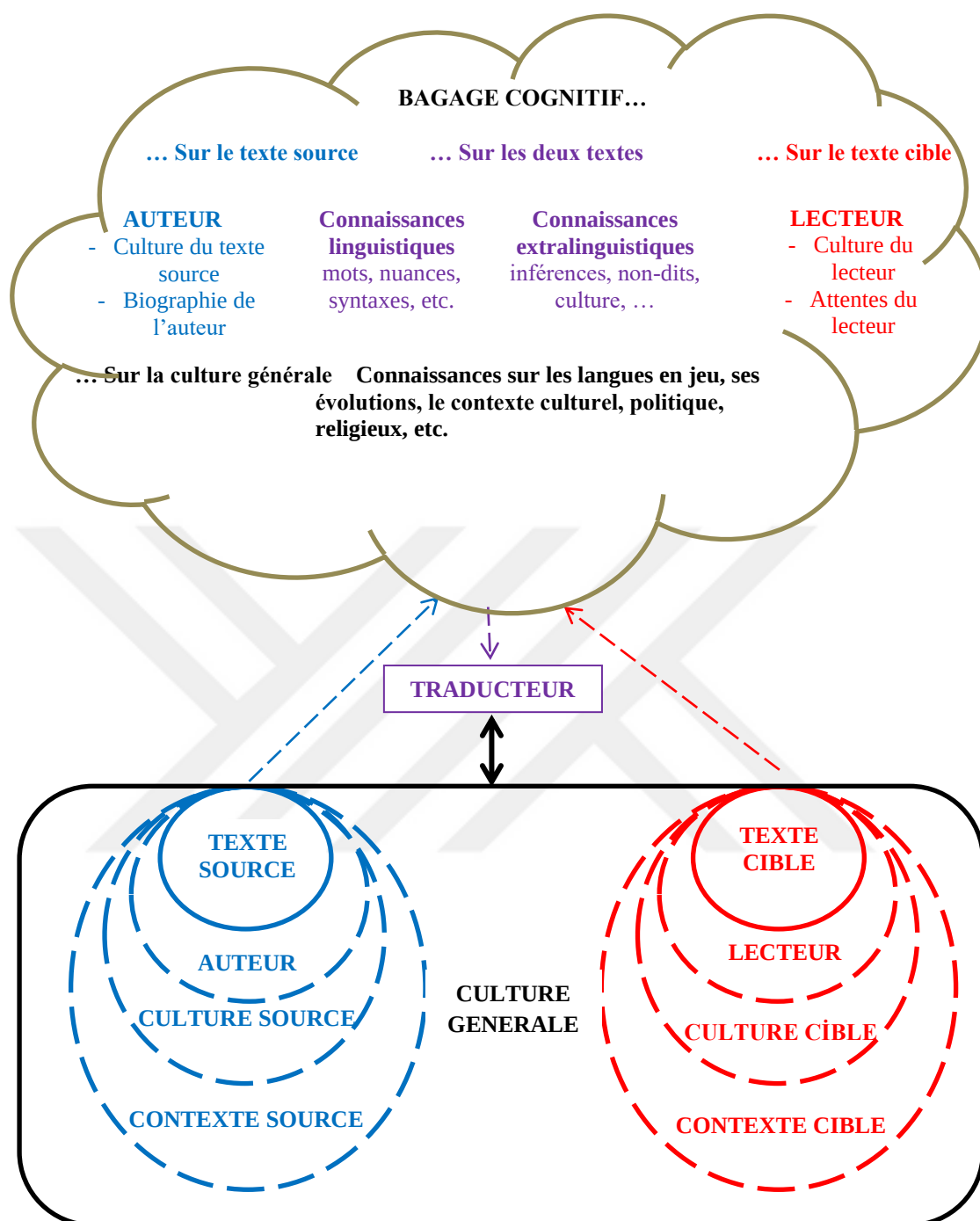


Figure 2. 1. Les interactions internes (cognitives) et externes (environnementales) du traducteur au cours du processus traductif

Une réflexion sur la traduction générale, sur la traduction interprétative et sur la posture du traducteur (professionnel ou apprenant) sert de tremplin pour se poser les questions adéquates sur l'organisation des activités d'apprentissages. Puisque la théorie interprétative rend possible une organisation méthodique de ces activités et axée sur la

communication en langue étrangère, il est important de montrer comment cela est concrètement rendu possible.

2.2. La Traduction En Contexte FLE

Les différentes caractéristiques de la traduction interprétative montrent qu'elle peut avoir une place justifiée dans l'enseignement des langues étrangères. La théorie interprétative rayonne donc parmi la panoplie des théories de traduction, au profit de l'enseignement de l'acte traductif dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère. Elle peut servir de support, voire même de fil directeur, dans l'élaboration des cours de traduction. Reste à savoir quelle est l'intérêt et la place accordée à cette activité pédagogique dans le cursus d'enseignement d'une langue étrangère. Pour cela, un rapide topo permettra de constater l'évolution de la place de la traduction dans les méthodologies d'enseignement du FLE, puis une présentation de la place accordée à la traduction dans le CECR et son nouveau complément (2018) sera l'occasion de souligner les nouvelles tendances ; enfin, la troisième sous-partie mettra en avant les pratiques préconisées par les recherches en ce qui concerne l'enseignement progressif de la traduction en contexte FLE.

2.2.1. Place de la traduction dans les méthodologies de FLE

Les débuts de l'enseignement des langues étrangères sont marqués par un essor des échanges commerciaux internationaux que Puren (1988, p.42) situe véritablement dans la deuxième moitié du XVIII^{ème} siècle. Le besoin d'apprendre une langue étrangère et donc de proposer un enseignement du FLE s'est fait ressentir à partir de ce bouleversement socio-économique. Cependant, cet enseignement n'est pas resté figé et a évolué au fil des années sous l'influence de nombreuses avancées scientifiques dans de nombreux domaines tels que les domaines de la linguistique, de la psychologie, etc. Boztaş (1996, cité par Bolay Dilek, 2007, p. 1) rappelle que la traduction a commencé à être utilisée comme une méthode d'enseignement efficace dans l'enseignement des langues vivantes au milieu du 18^{ème} siècle et que son utilisation a par la suite été alimentée par les découvertes en linguistique (19^{ème} siècle). En outre, son statut a évolué au sein de ces méthodologies, sans pour autant complètement disparaître. Contrairement à ce que l'on

peut croire, la traduction n'a jamais réellement disparu des méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

Le besoin d'apprendre une langue étrangère est apparu avec la mondialisation et la croissance des échanges commerciaux. Pour répondre à cette demande, la nécessité de mettre en place un enseignement s'est fait ressentir et deux langues prestigieuses de l'époque ont alors eu une influence sur l'élaboration des méthodes d'enseignement, à savoir le latin et le grec (Riquois, 2010, p.131). Visant l'apprentissage d'une langue dans son aspect le plus parfait possible, l'écrit a été privilégié à cette époque au détriment de l'oral. Aussi appelée « méthodologie grammaire-traduction », la place de la traduction y est donc incontestable. Dans cette optique, la culture, la grammaire ainsi que la traduction des textes littéraires « classiques » ont le vent en poupe. Les textes travaillés sont accompagnés de leurs traductions et de nombreux exercices de grammaires et listes de vocabulaires sont prépondérants.

La méthodologie traditionnelle ne dispose pas d'une méthode propre : le rôle de l'enseignant, qui détient le savoir à enseigner et donc au cœur du processus d'enseignement/apprentissage, y est primordial ; ce dernier conçoit et met en place un enseignement déductif : il choisit un texte littéraire, exige une lecture de chaque phrase par les élèves, leur demande de les traduire, donne la signification des mots inconnus, donnent les règles de grammaire accompagnées d'exemples puis les fait appliquer aux apprenants. L'évolution est stricte : la lecture et la traduction ne se font pas entièrement dès le début mais phrase par phrase. L'enseignement de la traduction est donc accompagné d'une explication du texte et non de son analyse.

De nos jours, des traces de la méthodologie traditionnelle sont encore visibles avec notamment les cours « thème-version », enseignés donc en combinant la langue cible et la langue maternelle, mais parfois en délaissant la traduction en faveur des ouvrages uniquement en langue cible. Quoiqu'il en soit, la traduction se trouve au cœur de cette méthodologie. Cependant, ses limites ainsi que de nombreuses recherches scientifiques dans les différentes branches de l'étude des langues ont abouti à une réflexion sur le perfectionnement de l'enseignement des langues étrangères. De nouvelles méthodologies ont alors vu le jour et la traduction a perdu sa place centrale.

Arrive ensuite les instructions officielles françaises du début du XX^{ème} siècle qui préconisent la méthodologie directe privilégiant la pratique de la langue aux dépens de

sa connaissance culturelle et écrite. Ce sont une fois de plus les nouveaux besoins de la société qui ont posé les jalons de cette méthodologie. Il s'agit de la première méthodologie spécifiquement conçue pour l'enseignement des langues étrangères mais il n'y a toujours pas de manuels en vue. Elle a recours à la méthode orale, la méthode active et la méthode directe. Des caractéristiques principales de cette méthodologie sont présentées par Cuq et Gruca comme étant les suivantes (2003, cités par Bolay Dilek, 2007, p.17) :

- La grammaire y est enseignée de manière inductive (les apprenants repèrent les règles à partir des exemples fournis par l'enseignant) : exercices structuraux avec des répétitions ;
- Le vocabulaire y est enseigné couramment ;
- La priorité est donnée à l'oral et à la prononciation ;
- Prise en compte des capacités des apprenants ;
- L'importance est accordée à la syntaxe et non au sens : donc on constate une approche globale du sens.

Pour éviter le recours à la langue maternelle, la méthodologie directe utilise comme support des images (d'objets concrets, l'abstrait étant écarté) et gestes. Avec la méthode directe, les apprenants sont plongés dans un cours enseigné uniquement en langue cible afin d'éviter les interférences et, selon Rodríguez Seara (2001, p.5) de préparer les apprenants à penser dans la langue cible le plus tôt possible : la langue maternelle est bannie, et par conséquent, la traduction, interdite ; elle est autorisée à seule fin de vérifier l'acquisition des compétences par les apprenants ou encore, l'explication de textes (Riquois, 2010, p.133). Cependant, comme le souligne Aydoğu (1999, p.2), la traduction est un procédé auquel on a recours de façon spontanée et se fait dans l'espace cognitif de chacun d'entre nous de façon incontrôlable. L'interdire des salles de classe peut amener à des traductions floues, voire même erronées.

Suite aux besoins des soldats américains et aux recherches en linguistiques soulignant la nécessité de comprendre et parler une langue étrangère, la méthodologie audio-orale fait surface. Elle vise un apprentissage très rapide (trois mois) et donc relativement superficielle de la langue étrangère. La méthodologie audio-orale émane de la théorie behavioriste et s'appuie donc au structuralisme. C'est pourquoi les exercices mécaniques de répétition et d'automatisation en classe ou dans les laboratoires de langue sont caractéristiques de cette méthodologie. Dans cette méthodologie, la langue étant considérée comme un système de signes composé de systèmes phonologiques,

morphologiques et syntaxiques, la signification ne détenait pas une place importante. L'objectif de la méthodologie audio-orale étant de permettre aux soldats de communiquer en LE en un laps de temps minimum, la langue maternelle n'y avait pas sa place : officiellement, la traduction était donc bannie ; mais comme dit précédemment, officieusement, elle y était présente spontanément chez les apprenants, ce qui risquait d'aboutir à des traductions incorrectes.

Les diverses évolutions enregistrées dans divers domaines, tels que les recherches menées sur les théories d'enseignement/apprentissage d'une langue, aboutissent à une réévaluation des précédentes méthodologies de langue ; Dans les années 60-80, la méthodologie de prédilection éclairée également par le behaviorisme, le structuralisme et le distributionnalisme, est incontestablement la méthodologie Structuro-Globales Audio-Visuelle (SAGV) qui privilégie la vue et l'ouïe, et qui considère la langue comme une forme structurée. Elle vient compléter la méthodologie audio-orale. Les premiers manuels spécifiques à l'enseignement des langues étrangères font surface, ce qui montre un réel souhait de mettre en place un enseignement standard possédant une progression réfléchie. L'objectif est également d'enseigner la langue étrangère à des fins de communication. On assiste donc à un recours égal à l'image (images situationnelles) et au son (enregistrements audio). Besse H. (1985, p.44) précise d'ailleurs qu'« une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orales, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, priorité est accordée au français parlé ». En effet, dans la méthodologie SGAV, l'écrit n'est pas placé au même niveau que l'oral ; il se trouve dans sa continuité. La traduction n'est toujours pas permise, et on préconise un enseignement favorisant l'emploi de la langue étrangère dès les premiers cours par les apprenants (Ağıldere, 2006, cité par Bolay Dilek, 2007, p.32).

La place de la traduction est réévaluée et ramenée à sa juste valeur avec les théories qui vont suivre toutes celles énumérées qui ont montrées leurs limites, à savoir l'approche communicative et dans la perspective actionnelle (approche par les compétences et les projets). Dans les années 70, la question de la nécessité de proposer un enseignement plus proche de la réalité est remise à l'ordre du jour. C'est alors qu'un réel tournant s'opère dans l'enseignement des langues étrangères avec l'apparition d'une nouvelle « façon d'enseigner » : il s'agit de l'approche communicative qui a pour objectif de permettre aux apprenants d'être capable de communiquer avec un natif de la langue cible. Comprendre une langue et la parler, au sens des méthodologies précédentes, ne signifie pas forcément

savoir communiquer avec un tiers ; cette approche communicative instaure donc une nouvelle dimension à l'enseignement des langues étrangères qui provient de son postulat interculturel.

Dans le tableau suivant de Puren (non daté) référençant l'évolution des composantes des différentes méthodologies dans l'enseignement des langues étrangères en France, on peut voir que les quatre compétences sont enseignées (Tableau 2.1.).

Tableau 2.1. *Modélisation de l'évolution historique des types de cohérences des unités didactiques en didactique scolaire (Puren, non daté)*

ENTRÉE PAR...	ORIENTATION OBJET (LE CONNAÎTRE)				ORIENTATION SUJET ¹ (L'AGIR)	
	1 GRAMMAIRE ³	2 LEXIQUE ⁴	3 CULTURE ⁵	4 4a COMMUNICATION ⁶ 4b	5 ACTION ⁷	
ACTIVITÉS	comprendre, produire	observer, décrire	restituer, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir	reproduire, s'exprimer	(s')informer, Informer, interagir	co-agir, (scénarios, projets)
SUPPORTS	phrases isolées	images, descriptions	récits	dialogues	logique document « documents authentiques »	logique documentation
HABILETÉS	CE	EO	combinaison CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions variées CE, CO, EE, EO	articulations variées CE/CO/EE/EO
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	méthodologie traditionnelle	méthodologie directe	méthodologie active	méthodologie audiovisuelle	approche communicative	perspective actionnelle
PÉRIODES ²	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1980	1980-1990	2000- ?

Les exercices laissent leur place aux activités pédagogiques rendant l'apprenant plus actif et au cœur de ses apprentissages. La métacognition a également du succès puisqu'un des objectifs de cette approche est d'apprendre aux élèves à apprendre.

Cet objectif communicatif et métacognitif sera poursuivi dans la perspective d'enseignement qui va suivre l'approche communicationnelle, avec une dimension complémentaire : agir dans le cadre de projets communs avec un natif. En 2001, lorsque le Conseil de l'Europe lance le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR), une nouvelle perspective didactique est effectivement préconisée : il s'agit de la perspective actionnelle. Puren (2008, p.16) définit l'objectif de cette nouvelle méthodologie dans la citation suivante :

Si l'on prolonge le fonctionnement de ce principe d'homologie fin-moyen à la perspective actionnelle (et on ne voit pas pour l'instant comment ce principe pourrait être abandonné), on formera désormais les élèves à agir socialement en langue-culture étrangère d'abord en les faisant agir socialement en langue-culture étrangère en classe : comme je l'ai déjà signalé plus haut, ce moyen a déjà un nom en pédagogie générale, et c'est la « pédagogie du projet » (Puren, 2008, p.16).

Ces deux nouvelles méthodologies d'enseignement n'ignorent plus la place incontestable et surtout inévitable de la traduction dans les classes de LE. La prise de conscience de la spontanéité de la traduction dans la tête de chacun est indéniable. D'ailleurs, comme le souligne Dabène (1987, p.92), les enseignants n'ont jamais totalement rejeté la traduction dans le cadre de leur enseignement ; ils « n'hésitaient pas à y recourir le cas échéant ».

Finalement, dans l'enseignement d'une langue étrangère, la place accordée à la traduction n'a pas été conservée à égale valeur au cours de son histoire. Dans la majorité des méthodologies, les tentatives de suppression de la traduction sont perceptibles ; cependant, elle n'a jamais réellement quitté les salles de classe de LE. Les dernières méthodologies ont d'ailleurs pris conscience de cette réalité. L'approche communicationnelle et la perspective actionnelle se caractérisent également par des enseignements beaucoup plus centrés sur l'apprenant et rendant ce dernier actif de son apprentissage. Cette révolution de l'enseignement est appuyée par deux documents incontournables dans l'univers de l'enseignement des langues étrangères : le CECR révélé au grand public en 2001, ainsi que son complément paru en 2018. La suite de cette étude abordera le statut revisité de la traduction dans le CECR et le souci de s'adapter à l'évolution de la société.

2.2.2. Perspectives culturelles du CECR : Vers un nouveau statut de la traduction en concordance avec l'approche actionnelle

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, CECRL, est l'aboutissement d'un projet mené depuis 1991 par le Conseil de l'Europe et avec la collaboration de nombreux membres, constitués d'enseignants, sur les modalités d'enseignement/apprentissage des langues et l'évaluation. Dans cette sous-partie, nous envisageons de soulever, dans un premier temps, la question de la visée à dominante communicationnelle de ce cadre de référence où la langue est vue comme un moyen de communication, puis, dans un second temps, l'évolution en son sein de la place accordée à la traduction depuis sa parution.

Le CECRL (2001, p.4), disponible depuis 2001 en ligne comme sur papier, a été élaboré selon deux objectifs bien précis. D'abord, il vise à inciter les enseignants, apprenants et toute autre personne s'y intéressant, à se poser les bonnes questions sur le

processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère étudiée ; puis, il a pour ambition de rendre plus simple la communication apprenant / enseignant à propos des attentes en termes de compétences d'apprentissage et des modalités de mise en œuvre de l'enseignement pour y parvenir. Il est évident qu'en ayant une vue globale du processus d'enseignement/apprentissage dans lequel il se trouve engrené – des savoirs et savoir-faire attendus aux diverses étapes et aux modalités d'étayage de l'enseignant – l'apprenant se sentira plus impliqué dans ce processus et s'investira alors davantage. La toute première version, donc celle de 2001, présente les objectifs et fonctions du CECR, l'approche retenue par le cadre, les divers niveaux communs de référence ainsi que les compétences et les tâches de l'apprenant échelonnés et détaillés de façon à étayer la pratique en classe – sans toutefois imposer une ligne directrice exhaustive. L'outil le plus pragmatique qu'il propose et, de ce fait, auquel les enseignants ont le plus recours est de toute évidence les descripteurs renseignés sur des échelles. Ces derniers existent pour les divers domaines de la langue et sont conçus selon une progression dans la difficulté qui permet d'échelonner les critères pour les différents niveaux de compétence (de A1 à C2).

Si l'utilité et l'efficacité d'un tel document au service du personnel enseignant est indiscutable, des améliorations et ajouts se sont avérés nécessaires. Suite aux retours des acteurs du terrain, tels que les professionnels de l'enseignement d'une langue étrangère, un certain nombre de limites a, en effet, été constaté à propos des descripteurs proposés dans le CECR 2001, notamment dans le domaine de la médiation, ce qui nous intéresse de près dans le cadre de la présente étude. Ce constat a permis d'approfondir le travail déjà entamé et d'adapter le cadre européen commun de référence aux nouveaux aspects et besoins en langue étrangère dans les sociétés contemporaines du monde entier. Cet élan de perfectionnement a finalement abouti à la mise en place de nouveaux descripteurs dans un volume complémentaire paru en 2018 en cohérence avec la version de 2001. Ce nouveau document a le mérite de répondre aux nombreuses demandes quant à l'enrichissement du nombre de descripteurs avec l'ajout de ceux des domaines de la médiation, les réactions à la littérature et de l'interaction en ligne, à peaufiner ceux déjà présents pour les niveaux A1 et C1, enfin, à prendre en compte la diversité du public concerné en ajoutant des versions pour la langue des signes et pour les plus jeunes apprenants (Volume Complémentaire du CECR, 2018, p.21). Chose due, chose faite. Le volume complémentaire propose dorénavant tous ces outils aux praticiens de l'enseignement des langues et aux intéressés. Le tableau ci-dessous (Tableau 2.2.), tiré

du Volume Complémentaire 2018, synthétise les points d'actualisation et d'amplification des échelles de descripteurs de CECR, parmi lesquels apparaît la médiation de texte contenant en son sein l'activité de traduction :

Tableau 2.2. Schéma descriptif du CECR, descripteurs de 2001, actualisations et ajouts (2018, p.48)

Activités		Dans le schéma descriptif de 2001	Dans les échelles de descripteurs de 2001	Échelles de descripteurs actualisés dans ce volume	Échelles de descripteurs ajoutés dans ce volume
Réception (CECR 4.4.2)	Orale	✓	✓	✓	
	Écrite	✓	✓	✓	
	Stratégies	✓	✓	✓	
Production (CECR 4.4.1)	Orale	✓	✓	✓	
	Écrite	✓	✓	✓	
	Stratégies	✓	✓	✓	
Interaction (CECR 4.4.3)	Orale	✓	✓	✓	
	Écrite	✓	✓	✓	
	Stratégies	✓	✓	✓	
	En ligne				✓
Médiation (CECR 4.4.4)	Texte	✓			✓
	Concepts	✓			✓
	Communication	✓			✓
Compétences					
Compétence langagière communicative (CECR 5.2)	Linguistique	✓	✓	✓	✓ (Phonologie)
	Pragmatique	✓	✓	✓	
	Sociolinguistique	✓	✓	✓	
Compétence plurilingue et pluriculturelle (CECR 6.1.3)	Pluriculturel	✓			✓
	Compréhension plurilingue et répertoire	✓			✓

Cet outil de travail conséquent représente indubitablement une précieuse feuille de route pour accompagner et aider l'enseignant de langue en amont, lors la planification des programmes, des progressions et des examens. Les descripteurs ajoutés au cadre en complément de ceux déjà présents montrent le souci de réévaluer le poids des compétences communicationnelles dans cet enseignement spécifique. Le CECR (Volume Complémentaire CECR, 2018, p.26) promeut « un enseignement et un apprentissage comme moyen de communication » tout en prônant une autre approche de l'apprenant,

celle de l'apprenant vu plutôt comme « acteur social ». De ce point de vue, il est fait allusion à deux versants du statut de l'apprenant illustrés par deux fonctions majeures qui lui sont attribuées. Il est acteur social, d'une part car il agit sur son propre processus d'apprentissage de façon à ce qu'il soit le plus efficient possible, et d'autre part, parce qu'il agit également sur et dans son environnement social. Ce n'est donc pas étonnant que le CECR se positionne pour un enseignement forgé selon la perspective actionnelle que nous avons développée plus haut. Cette méthodologie d'enseignement se veut le plus proche possible de la vie réelle, pour assouvir efficacement les besoins pragmatiques. L'extrait suivant le souligne :

L'idée est de concevoir des programmes et des cours fondés sur des besoins de communication dans le monde réel, organisés autour de tâches de la vie réelle à l'aide de descripteurs 'Je peux (faire)' qui représentent des objectifs pour l'apprenant (Volume Complémentaire du CECR, 2018, p.28).

Les apprenants ne sont plus considérés comme des élèves qui accumulent un maximum de savoirs majoritairement sur les caractéristiques linguistiques de la langue étrangère en question vue comme un objet d'étude. Et les considérer comme des utilisateurs de la langue ainsi que des acteurs sociaux sous-entend que la langue enseignée et apprise est vue comme un moyen de communication (Volume Complémentaire du CECR, 2018, p.27). Pour saisir la réalité de l'usage de la langue qui se présente sous forme communicationnelle, le CECR préconise des activités catégorisées selon quatre modes de communication : la réception, la production, l'interaction et la médiation.

Cette actualisation du cadre nous montre d'emblée l'évolution du regard porté sur l'importance des compétences en médiation dans l'enseignement des langues parmi lesquelles figurent, entre autres, la traduction. Longtemps bannie des salles de classe de LE, la traduction se voit attribuer une nouvelle place sans pour autant être mise sur le devant de la scène.

Dans la même ligne de pensée, le complément 2018 revient sur l'essence incontestable de ces types d'activités justifié par l'évolution de la société et ses nouveaux besoins en matière de communication plurilingue impossible sans médiateur, ce fameux médiateur dont le rôle est de faire le pont entre deux langues et deux cultures en « faisant passer » le contenu des échanges verbaux et ou écrits :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation permettent la communication entre des personnes qui, pour une raison ou une

autre, sont incapables de communiquer directement. La traduction ou l'interprétariat, la paraphrase, le résumé ou le compte rendu, permettent à un tiers qui n'y a pas directement accès de reformuler un texte source. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte donné, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. (Volume complémentaire du CECR, 2018, p.183).

C'est ainsi que ce complément propose désormais de planifier des activités de médiation de textes (parmi lesquelles figure la traduction à l'écrit d'un texte oral ou écrit), médiation de concepts et médiation de la communication ainsi qu'un apprentissage favorisant l'acquisition des stratégies et des compétences plurilingues/pluriculturelles (2018, p.22) pour lesquels des descripteurs y sont fournis en son sein.

La définition de la notion de médiation de texte dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère est donnée de la façon suivante dans un passage du CECR :

Médiation de textes signifie transmettre à une personne le contenu d'un texte auquel cette personne n'aurait pas accès, souvent à cause de barrières d'ordre linguistique, culturel, sémantique ou technique. C'est là le sens principal donné au terme de médiation dans le texte du CECR 2001. Le premier groupe d'échelles de descripteurs est pour cette raison essentiellement inter linguistique, il concerne l'interprétation qui est de plus en plus intégrée dans les programmes de langue (par ex. en Suisse, Allemagne, Autriche, Italie, Grèce et Espagne) (Volume Complémentaire CECR, 2018, p.109).

Comme toute activité de médiation ordinaire, le CECR et son complément mettent l'accent sur l'effacement du médiateur, ici l'apprenant/utilisateur de la langue, afin de transmettre le plus fidèlement possible la substance du message véhiculer entre les deux parties pour lesquelles il médie.

Dans la version initiale du CECR (2001, p.71), des activités de médiation écrite sont également préconisées et illustrées à travers quatre catégories distinctes :

- La traduction précise (de contrats, de textes de loi, de textes scientifiques, etc.)
- La traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.)
- Le résumé de l'essentiel (articles de journaux et magazines, etc.) en L2 ou entre L1 et L2
- La reformulation (textes spécialisés pour non spécialistes, etc.).

Le complément 2018 n'a pas l'intention d'engendrer une rupture avec les précédentes activités mais, bien au contraire, il vise à les détailler en les catégorisant dans trois groupes dans l'optique d'identifier les circonstances d'apparition de la médiation (Figure 2.2. ci-dessous).

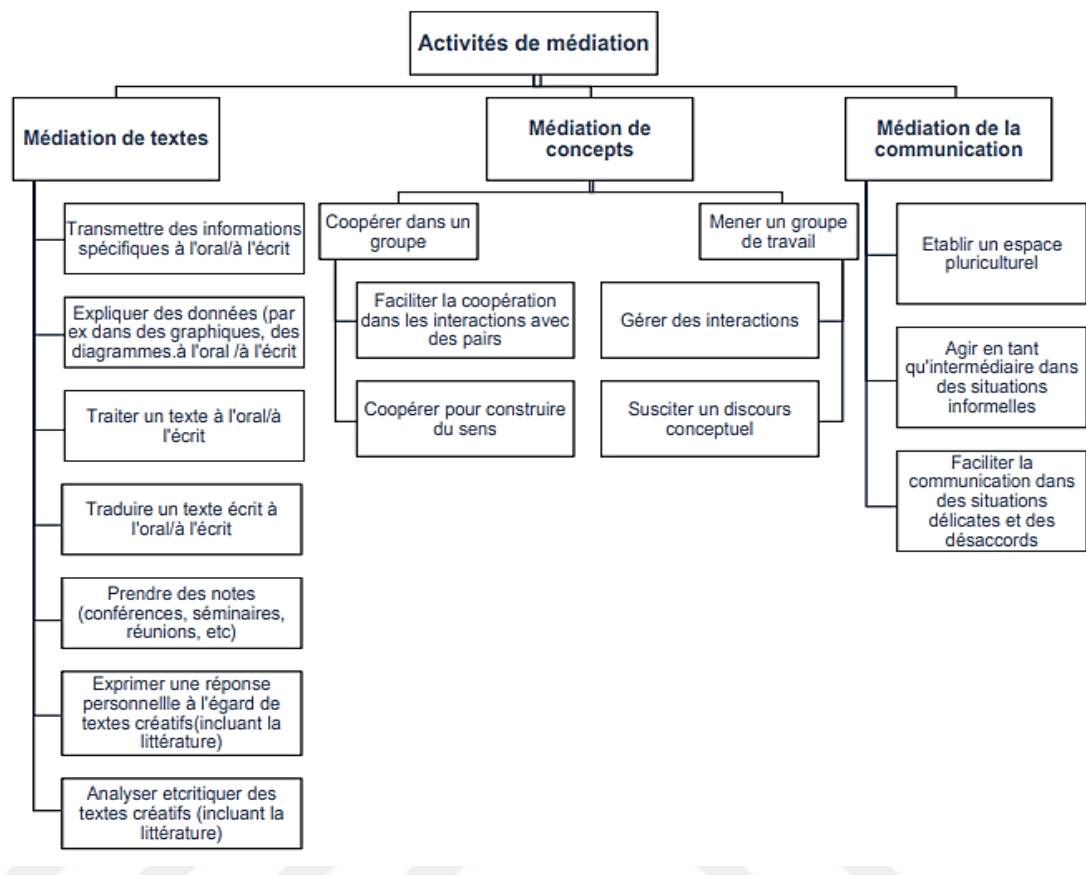


Figure 2. 2. *Activités de médiation proposées dans le complément 2018 du Volume Complémentaire du CECR (2018, p.107)*

Les visées des activités de médiation de ce cadre sont essentiellement basées sur les relations sociales de l'apprenant considéré comme un acteur social qui contribue à la mise en place d'un environnement propice aux échanges verbaux. C'est dans cet optique qu'il est attendu de lui qu'il développe des compétences lui permettant de créer « des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues) (Volume Complémentaire du CECR, 2018, p.106) ». L'usage et le rôle de la langue sont soulignés dans divers processus, telles que :

- Créer l'espace et les conditions pour communiquer et / ou apprendre ;
- Collaborer pour construire un nouveau sens ;
- Encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens ;

- Faire passer les informations nouvelles de façon adéquate (Volume Complémentaire du CECR, 2018, p.106).

Notons toutefois que ces activités de médiations contribuent davantage aux besoins de l'apprenant qu'à ceux de son environnement social. En d'autres termes, le recours à la médiation se fait non seulement pour rendre possible ou encore améliorer les échanges avec les personnes avec lesquelles il communique (peu importe le cadre des relations, personnel ou professionnel), mais aussi pour soi. Pour pouvoir transmettre un sens ou pour son enrichissement personnel, l'apprenant (ou l'utilisateur de la langue) doit d'abord y accéder en le construisant. Dans ce souci, le Volume Complémentaire du CECR a creusé la notion de médiation d'un texte pour mettre en valeur deux sous-notions répondant à des objectifs différents : la médiation d'un texte pour soi-même (dont l'aboutissement serait de prendre des notes lors d'une conférence) ou la réaction à des textes à caractère créatif ou littéraire (2018, p.109).

Il est néanmoins possible de voir qu'un bémol est apporté quant au statut pédagogique et non professionnel de la traduction dans le contexte d'enseignement d'une langue étrangère. Pour rappel, la dichotomie traduction pédagogique et traduction professionnelle mérite un bref éclaircissement. Selon Lederer (1994, cité par Bolay Dilek, 2007, p.3) :

La traduction pédagogique n'est pas la traduction professionnelle, le thème et la version ne peuvent prétendre être un enseignement de la traduction "proprement dite", c'est-à-dire de celle dont traite cet ouvrage. Le thème et la version s'adressent tous deux à des élèves ou à des étudiants au stade d'apprentissage de la langue étrangère, alors que l'enseignement de la traduction vise à donner une méthode à des étudiants qui sont censés connaître les langues, sur l'enseignement desquelles on ne revient pas (Lederer, 1994, cité par Bolay Dilek, 2007, p.3).

Donc la traduction pédagogique serait un « moyen » au service de l'enseignement des langues et auquel on aurait recours dans un cadre instructif et pédagogique, tandis que la traduction professionnelle serait une traduction faite dans un but précis, ayant une finalité communicationnelle. Certes, ces deux types de traduction ont incontestablement des objectifs différents, mais le fait est qu'ils emploient des principes identiques avec le recours à l'acte traductif, quel que soit l'objectif visé.

Inutile donc de faire l'autruche sur le niveau de compétence des apprenants, qui s'avère quelquefois moindre, et auxquels il est demandé d'effectuer la traduction écrite

d'un texte écrit (peu importe le type de texte d'ailleurs). Dans ces cas-là, les attentes concerneront plus les compétences mises en œuvre sur la restitution de « la substance du message du texte source » que sur l'interprétation « du style et du ton du texte original dans un style et un ton appropriés, comme le ferait un traducteur professionnel (Volume Complémentaire du CECR, 2018, p.117) ».

Selon les niveaux des apprenants, le degré de difficulté des exercices de traduction à l'écrit d'un texte écrit apparaît de façon progressive :

Aux niveaux inférieurs, « traduire » représente des traductions approximatives de textes courts sur des informations simples et familières, alors qu'aux niveaux supérieurs, les textes sources deviennent de plus en plus complexes et la traduction de plus en plus précise et fidèle à l'original (Volume Complémentaire du CECR, 2018, p.117).

Autre point important à souligner : la distinction des échelles de descripteurs des activités de traduction dans le CECR : une première échelle est proposée pour la traduction à l'oral d'un texte écrit, une seconde pour la traduction à l'écrit d'un texte écrit. Cette différenciation peut s'avérer utile dans le cadre de notre étude. En effet, dans un contexte où plusieurs apprenants sont réunis, une phase préparatoire de traduction orale avant la traduction écrite gagnerait à être planifiée afin d'enrichir les échanges sociocognitifs et d'alimenter les phases de mise en commun ou / et d'institutionnalisation.

Suite à tous ces éléments de réponses apportés par le CECR sur les activités de traduction dispensées en contexte d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, voici l'échelle proposée dans le volume complémentaire concernant l'activité « Traduire à l'écrit un texte écrit » (Tableau 2.3.) :

Tableau 2.3. *Echelles de descripteurs du CECR (2018, p.118) pour l'activité de traduction à l'écrit d'un texte écrit.*

TRADUIRE À L'ÉCRIT UN TEXTE ÉCRIT	
C2	Peut traduire (en langue B), des documents techniques écrits (en langue A), hors de son domaine de spécialité, à condition que l'exactitude de la traduction soit vérifiée par un spécialiste du domaine.
C1	Peut traduire (en langue B), des textes abstraits écrits (en langue A), sur des sujets d'ordre social, académique ou professionnel liés à son domaine, et transmettre correctement des éléments d'appréciation, des arguments y compris la plupart des implications qui s'y rapportent, même si une forte influence du document original se fait sentir.
B2	Peut faire des traductions clairement structurées de/du (langue A) en (langue B), qui reflètent une pratique normale de la langue, mais peut être trop influencé par l'ordre, les paragraphes, la ponctuation et des formulations particulières de l'original.
	Peut faire des traductions (en langue B), qui suivent de près les phrases et la structure en paragraphes du texte original (en langue A), et transmettre correctement les points importants du texte source, même si la traduction peut sembler maladroite.
B1	Peut faire des traductions approximatives (de langue A en langue B), de textes factuels non complexes, rédigés dans une langue claire et standard, en suivant de près la structure du texte original ; la traduction reste compréhensible malgré quelques erreurs.
	Peut traduire de façon approximative (de langue A en langue B), l'information donnée dans des textes factuels courts rédigés dans une langue claire et standard-; la traduction reste compréhensible malgré des erreurs.
A2	Peut utiliser une langue simple pour faire une traduction approximative (de langue A en langue B), de textes très courts sur des thèmes quotidiens et familiers contenant un vocabulaire des plus courants ; la traduction reste compréhensible malgré quelques erreurs.
A1	Peut, à l'aide d'un dictionnaire, traduire des mots et des expressions simples (de langue A en langue B), mais peut parfois se tromper sur le choix de la signification.
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>

Cette échelle de descripteurs prend tout son sens une fois complétée par les stratégies de médiation. Le CECR (2001, p.72) préconise un travail en quatre étapes pour lesquelles sont proposés un certain nombre de stratégies que nous partageons telles quelles :

Les stratégies de planification :

- Développer le savoir antérieur
- Localiser les ressources
- Préparer un glossaire
- Prendre en compte les besoins des interlocuteurs
- Sélectionner les unités d'interprétation

Les stratégies d'exécution :

- Anticiper : traiter les données qui arrivent alors que l'on formule la dernière unité, simultanément et en temps réel
- Enregistrer les possibilités et les équivalences
- Comblers les lacunes

Les stratégies d'évaluation :

- Vérifier la cohérence des deux textes
- Vérifier la cohérence des usages

Les stratégies de remédiation :

- Affiner à l'aide de dictionnaires et de thesaurus
- Consulter des spécialistes, des sources

La présente partie a permis de révéler le souci d'adaptation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues aux demandes croissantes des sociétés en matière d'échanges et de communication inter linguistiques/interculturelles, parmi lesquelles se manifestent sans conteste possible l'usage et les compétences en traduction. Ce document d'appui connu et décortiqué dans les moindres détails par tout enseignant avisé permet d'alimenter les réflexions menées lors de la conception des cours de traduction en contexte FLE (mais pas que, puisque le CECRL concerne toutes les langues étrangères). La suite portera donc sur les caractéristiques – induites par les points soulevés jusqu'à présent – de l'enseignement de la traduction dans le cadre d'un cursus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère.

2.2.3. Enseigner et apprendre l'acte traductif en langue étrangère : Pour un enseignement progressif et stratégique de la traduction

L'approche communicative et la perspective actionnelle visent toutes deux l'acquisition de compétences en communication par les apprenants de langue étrangère. La théorie interprétative de la traduction va dans le sens de cet objectif ce qui rend son emploi légitime en classe de langue. Selon Carpi (2006, p.72), la traduction pédagogique est comme « un entraînement de l'étudiant à reconstruire dans sa propre langue un texte dont le sens est identique à celui de départ, en mettant en évidence des ressemblances et des différences, qui ne sont pas seulement linguistiques mais aussi socioculturelles ».

Le traducteur-apprenant, c'est-à-dire l'apprenant d'une langue étrangère s'attellant à une tâche relative à la traduction d'un texte, se trouve face au même processus ; si communiquer le message d'un texte écrit dans la langue étrangère qu'il apprend est l'objectif du cours de traduction qu'il suit – ce que nous cherchons à démontrer et à suggérer avec la réalisation de cette thèse –, alors il tendra d'une certaine façon vers une traduction dictée par la théorie interprétative.

Hönig (1992, cité par Aydoğu, 1999, p.8) insiste sur l'idée qu'il est important de former les apprenants à la compétence de traduction aussi bien sur le plan cognitif, donc

en stimulant les processus mentaux, que sur le plan opérationnel, et donc en initiant les apprenants à l'acquisition des techniques et méthodes de traduction. Qui dit compétence, dit savoir-faire. Un enseignement progressif et méthodologique à visée communicationnelle et qui mobilise les processus cognitifs s'avère, de ce fait, pertinent dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Nonobstant, comme rappelé à plusieurs reprises dans le CECRL, il ne s'agit pas d'envisager un enseignement dont l'objectif premier est d'acquérir des compétences en traduction. L'idée est ici de favoriser un apprentissage qui profite de la métacognition afin de donner aux apprenants les billes pour porter un regard critique sur le processus de traduction, objet principal de la tâche pédagogique qui leur est demandée. En donnant un sens à la façon dont il procède, l'apprenant progressera plus sereinement dans ses apprentissages.

Lavault (1985, cité par Aydoğu, 1999, p.9) justifie la place de la théorie interprétative en classe de langue étrangère par son adéquation avec les préconisations du CECR (2001), c'est-à-dire, son pouvoir à faire acquérir des compétences communicationnelles et à permettre l'analyse des discours. D'ailleurs, Meschonnic déclare que « l'intérêt du problème, c'est qu'il suffit de penser discours, et non plus langue, pour que tout le système de représentation du langage change, et aussi toute la pratique et la théorie du traduire (2007, p.110) ». La théorie interprétative rend donc possible cet apprentissage méthodique et progressif centré sur le caractère communicationnel de la langue, tandis que les stratégies d'apprentissages issues du cognitivisme ainsi que les stratégies de traduction contribuent au processus d'apprentissage d'une langue étrangère et de la traduction. Dans l'enseignement des langues étrangères, l'activité de traduction est sans aucun doute un des outils phares permettant d'entraîner les apprenants à l'utilisation de la langue (Yalçın, 2003, p.1).

Le processus de traduction peut se décliner en trois étapes chronologiques qui correspondent à une évolution progressive de l'acquisition de la langue étrangère. On parle alors de niveaux de la traduction qui rendent possible la visualisation de la progression du processus de traduction. Ces différents niveaux sont donc parallèles aux niveaux d'apprentissage de l'apprenant.

Lavault (cité par Aydoğu, 1999, p.27-28) distingue trois niveaux de la traduction pédagogique qui se succèdent de façon chronologique selon le niveau de l'apprenant en langue étrangère :

- Le niveau de transposition : niveau de l'apprenant débutant, il s'agit de transposer les mots « directement d'une langue à l'autre, sans se soucier du contexte ».
- Le niveau de traduction littérale : ce niveau un peu plus avancé concerne une traduction mot à mot mais qui prend tout de même en compte le contexte. L'apprenant fait donc un choix parmi de nombreuses équivalences possible des mots.
- Le niveau de recreation : niveau le plus avancé, il s'agit du niveau de la traduction interprétative. L'apprenant procède à une recreation conceptuelle.

Dans cette optique, sur le terrain, on peut observer la mise en place des cours de thème et de version. Ces deux techniques peuvent être définies à partir des recherches de Cuq et Gruca (2011, cités par Ünsal, 2013) et de Lavault (1985, cité par Bolay Dilek, 2007) :

La version consiste en un exercice de traduction où l'apprenant « commute un extrait de texte en langue étrangère en un extrait de texte en langue maternelle ». Selon Lavault (1985, cité par Bolay Dilek, 2007, p.13), elle doit précéder le thème.

Le thème consiste en un exercice de traduction où l'apprenant « traduit un extrait de texte en langue maternelle en un extrait de texte en langue étrangère ». Elle se présente sous quatre formes : le thème grammatical (phrases décrochées, visant à vérifier l'acquisition des compétences en grammaire), le thème d'imitation (vise à imiter les tournures étudiées au préalable), le thème littéraire (texte authentique à destination des étudiants avancés qui nécessite une mobilisation des connaissances plus pointues de la langue cible) et le thème éclaté ou libéré (incite à la mobilisation des savoirs de façon plus créative : l'apprenant est invité à proposer de nombreuses reformulations possibles du texte cible). Le tableau ci-dessous (Tableau 2.4.) résume ces informations relatives au thème et à la version.

Tableau 2.4. *Formes des cours de traduction dans l'enseignement des langues étrangères (LE).*

VERSION		THEME		
LE → LM		LM → LE		
Version	Thème grammatical	Thème d'imitation	Thème littéraire	Thème éclaté ou libéré

Ülsever (1995, cité par Aydoğu, 1999, p.29) souligne qu'au cours de l'acte traductif, l'apprenant a pour tâche la reformulation en langue cible d'« un texte parallèle au texte source ». On peut donc dire que cette activité nécessite de maîtriser la compétence d'analyse du texte source, ce qui aboutira à une connaissance de ses caractéristiques par l'étudiant, telles que le type du texte, les informations relatives aux personnages, etc. Pour étayer l'acquisition de cette compétence par l'étudiant, Ülsever propose que l'enseignant adopte une démarche méthodologique déclinée en deux activités : la description linguistique (grammaticale, sémantique et textuelle) et la description pragmatique et donc du discours du texte source. Ağildere (2005, p.6) constate la corrélation qui existe entre le sens d'un énoncé et sa situation d'énonciation. Dans cet optique, il serait nécessaire de faire acquérir des connaissances préalables aux apprenants autour du discours. En effet, pour cerner le sens d'un énoncé, il faut d'abord comprendre la situation d'énonciation puisque ces deux sont indéniablement liés. Alpar (2000, cité par Ağildere, 2004, p.22) souligne que la situation d'énonciation et le contexte interviennent dans la phase de compréhension / interprétation. Ils permettent de réduire le choix des équivalents afin de sélectionner celui qui s'avère pertinent dans le cadre du discours en jeu. De ce fait, Seleskovitch et Lederer (1989, p.248) font référence à l'univocité discursive qui est à prendre en ligne de compte dans toute opération de traduction : « il faut une situation de communication et un discours déjà entamé pour qu'apparaisse le sens d'un mot tel qu'il est voulu par le sujet parlant », martèlent ses deux chercheuses dans leur ouvrage qui s'intitule *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Ne pas omettre de tenir compte de l'importance de l'étape préalable d'analyse du texte source dans l'acte traductif contribuera à favoriser la qualité du produit final.

En outre, l'analyse du texte à traduire exige une prise de conscience supplémentaire de la part de l'apprenant-traducteur : le « décodage » et l'interprétation des éléments extralinguistiques ainsi que la qualité du choix des équivalents dépendent fortement de ses connaissances extralinguistiques sur les deux langues en question. Mounin parle

même d'un « fait théorique » incontournable à toute tâche de traduction qu'il énonce lui-même entre guillemet :

Pour traduire une langue étrangère, il faut remplir deux conditions, dont chacune est nécessaire, et dont aucune en soi n'est suffisante : étudier la langue étrangère ; étudier (systématiquement) l'ethnographie de la communauté dont cette langue est l'expression ». Nulle traduction n'est totalement adéquate si cette double condition n'est pas satisfaite (Mounin, 1963, p.236).

Il insiste ainsi sur le fait que « pour traduire, la connaissance de la langue ne suffit pas, [...] il faut y ajouter celle du pays qui parle, de ses usages, de ses mœurs, de sa civilisation, de sa culture et de préférence directement, par des contacts sur la place (1976, cité par Delisle et Lee-Jahnke, 1998, p.39) ».

Apprendre et connaître parfaitement les spécificités linguistiques d'une langue étrangère, cerner son fonctionnement syntaxique ou encore enrichir son bagage lexical pour y piocher les signes adéquats est, certes, essentiel et profitable dans tout processus traductif. Mais disposer d'un certain nombre de connaissances sur la civilisation dans laquelle cette langue est exprimée est tout aussi incontournable pour atteindre la « bonne » traduction. Toujours Mounin, martèle alors :

C'est l'idée — partiellement juste, on le voit — qui pousse Edmond Cary à soutenir que la traduction n'est pas une opération linguistique (alors qu'il aurait raison s'il disait : n'est pas une opération seulement linguistique); mais qu'elle est une opération sur des faits liés à tout un contexte culturel (il aurait donc plus raison de dire : une opération sur des faits à la fois linguistiques et culturels, mais dont le point de départ et le point d'arrivée sont toujours linguistiques) (Mounin, 1963, p.234).

L'objectif d'élargir le champ d'application de la traduction en y intégrant des connaissances et compétences extralinguistiques, telles que, entre autres, l'apprentissage et l'usage des savoirs sur la culture de la langue en question, n'est point impossible, ni en inadéquation avec le contexte d'enseignement d'une langue étrangère. Il serait intéressant, par exemple, de tirer profit des cours de civilisation dispensés dans les filières d'enseignement d'une langue étrangère, ou encore des cours de littérature afin de rassembler et de mobiliser diverses acquisitions dans le cours de traduction : on ne le criera jamais assez : la pluridisciplinarité ne peut qu'enrichir un processus d'apprentissage.

Pour enseigner à traduire, Delisle (1981, p.135, cité par Aydoğu, 1999, p.11) préconise d'explicitier les démarches d'une traduction réussie au lieu d'apporter les

solutions sans aucune justification ni réflexion. Aydoğu (1999, p.11) adhère à ce point de vue tout en soulignant que, puisque la traduction est un savoir-faire, alors il est primordial d'amener les apprenants à acquérir une méthode de traduction. De nos jours, le professeur qui enseigne ce processus – ou, pour certain, à partir de ce processus – ne peut, en effet, se contenter d'un cours de traduction frontal, traditionnel, où les savoirs sont servis aux apprenants sur un plateau, s'il veut faire acquérir les savoir-faire nécessaires à l'acte traductif. L'étayage par le professeur et l'élaboration d'une progression dans les exercices de traduction jouent ici un rôle majeur dans l'enseignement de la traduction en contexte FLE.

Grellet (1991, cité par Aydoğu, 1999, p.37), propose une progression des exercices de traduction en trois étapes qui correspondent chacune à une catégorie d'exercices spécifiques. L'avantage de cette progression est qu'elle prend en compte les stratégies d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère :

- La première catégorie est celle des exercices de sensibilisation à la traduction. Ces exercices visent un travail métacognitif de la part des apprenants afin de leur permettre de porter un regard critique sur leur propre traduction, de prendre conscience de l'importance de produire une traduction claire, de s'armer d'outils d'aide à la traduction, tels que les procédés de traduction et de systématiser leur utilisation, etc.
- Ensuite, Grellet classe les exercices d'entraînement et de réinvestissement à la traduction où les apprenants sont amenés à résoudre de nombreux problèmes liés au registre, aux difficultés de traduction de certaines structures, etc.
- Enfin, la dernière catégorie est celle des problèmes méthodologiques et techniques où l'apprenant se questionne sur la façon de traduire des jeux de mots par exemple.

L'enseignement progressif prend une place décisive et importante dans tout parcours d'enseignement/apprentissage et toute réflexion didactique gagnerait à accorder une place à l'élaboration d'une programmation et d'une progression des compétences à acquérir.

Toujours dans l'optique d'un enseignement structuré qui s'inspire du cognitivisme, il serait pertinent d'élaborer les séances d'apprentissage en variant les modalités de travail, c'est-à-dire, en alternant les temps d'activités de travail individuel, de travail en groupe ou en classe entière clôturés par une mise en commun. Les discussions rendues

possibles par les activités de groupes inciteront les apprenants à se questionner et réfléchir sur la tâche de traduction à laquelle ils étaient confrontés tout en mettant sur table les difficultés rencontrées et les solutions apportées (Aydoğu, 1999, p. 37).

Comme abordé précédemment en filigrane, outre les précédentes réflexions sur la conception d'un enseignement progressif de la traduction en concordance avec la théorie interprétative selon laquelle les apprentissages se font incontestablement dans l'optique d'un savoir-faire communicationnel, l'objectif de rendre l'apprenant actif dans son processus d'apprentissage et celui de favoriser l'acquisition renforcée et efficiente des compétences en traduction suscitent de ne pas se limiter à la théorie interprétative mais de tirer aussi profit des avantages qu'apporte le cognitivisme à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Il s'agit alors de faire acquérir des techniques en traduction pouvant être réactivées à tout moment de communication en langue étrangère, ce qui présume l'acquisition de stratégies d'apprentissage opérationnelles (Aydoğu, 1999, p.9).

Dans cette continuité, la nouvelle tendance adoptée dans les processus d'enseignement / apprentissage des langues étrangères est la métacognition, c'est-à-dire le concept « d'apprendre à apprendre » pour une plus grande autonomie de l'apprenant et une pédagogie le plaçant au cœur de ses apprentissages. Cette nouvelle conception de l'enseignement / apprentissage s'appuie sur la théorie cognitive. Afin de résoudre ces situations d'apprentissage, l'enseignant doit également accompagner l'élève dans l'acquisition de différentes stratégies d'apprentissage qui l'aideront à construire et ancrer ses propres connaissances et compétences. De nombreux chercheurs proposent une définition des stratégies d'apprentissage présentant parfois quelques nuances ; Larue et Cossette (2005, p.45) proposent une liste non exhaustive de ces définitions : par exemple, celle de Cartier (1997) les définit comme étant un ensemble d'actions ou de moyens utilisés par un individu pour apprendre ; celle de Bégin (2003) les caractérise comme des catégories d'actions utilisées dans une situation d'apprentissage. A partir des définitions des divers chercheurs, on peut finalement essayer de donner une définition générale des stratégies d'apprentissage : il s'agit d'actions, de procédures ou d'opérations effectuées par l'apprenant pour favoriser son processus d'apprentissage.

Les stratégies d'enseignement ont pour objectif d'aider l'apprenant à :

- Sélectionner et à encoder l'information lui provenant de l'environnement ;

- Organiser, produire, diffuser et intégrer cette information ;
- Récupérer des informations de sa mémoire à long terme (Rocheleau, 2009, p.14).

Ces diverses stratégies d'apprentissage sont incontestablement nécessaires dans le cadre de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère et de la traduction et peuvent fortement contribuer à la qualité de cet enseignement spécifique.

Si tous les points précédents revêtent une grande importance dans la conception d'un enseignement de la traduction en contexte FLE, il n'empêche qu'il est tout aussi impératif de réfléchir particulièrement sur un élément pragmatique : le choix du corpus. Ce point de réflexion incontournable de l'enseignement d'une langue étrangère représente une richesse considérable permettant de varier les supports pédagogiques et d'enrichir le répertoire et ce, tout en l'adaptant au niveau des apprenants. En sus, le choix du corpus dissimule des challenges didactiques de tout genre, aussi intéressants les uns que les autres. Un enseignant voulant entamer un travail sur un point grammatical particulier va s'orienter vers un type de texte plutôt que vers un autre (en guise d'exemple : proposer des textes descriptifs pour aborder les adjectifs). Nul besoin donc de dresser une démonstration minutieuse pour prouver que tout enseignant de FLE gagnera à consacrer un temps de réflexion sur le choix des textes qui seront scrutés et analysés par les apprenants selon l'objectif défini du cours. En ce qui concerne l'enseignement de la traduction en contexte FLE, la présente recherche se penche sur l'utilisation des textes poétiques. Ce type de texte qui regorge de spécificités toutes aussi intéressantes les unes que les autres, mérite, de ce fait, d'être étudié de plus près afin de poursuivre notre travail.

2.3. Du Poème A La Traduction Poétique En Langue Etrangère

Le cheminement réflexif des parties précédentes a permis de poser la corrélation entre la traduction et l'enseignement d'une langue étrangère et de soulever, en filigrane, la question de la traduction poétique. Afin de proposer des voies de réponses aux questions soulignées par cette recherche, cette dernière partie du cadre théorique traite les particularités du genre poétique pouvant être mises au service de l'enseignement du FLE, ainsi que les atouts et les limites de l'utilisation des textes poétiques en classe de FLE ; enfin, l'étude des poèmes sur lesquels porte cette recherche permettra de terminer cette partie consacrée aux prolégomènes.

2.3.1. Caractéristiques plurielles et créatives de la poésie

La littérature, qui regroupe sous son toit un tas d'œuvres de types divers et variés, possède, nous l'avons vu, un caractère polysémique qui implique le lecteur dans la recherche du sens de ce qui est lu. Il n'est point étonnant de voir que l'on y a recours de mille et une façons différentes dans l'enseignement des langues, aussi bien maternelles qu'étrangères : pour travailler sur la littérature, évidemment, mais aussi sur la grammaire, l'écriture, ou encore la civilisation d'un langue-culture. Les pistes d'exploitation sont ainsi multiples. Si tout texte littéraire permet à tout un chacun d'apporter son grain de sel lors de la construction du sens, cette marge de liberté est plus ou moins grande (mais toujours bien présente) en fonction du souci de l'auteur à vouloir coûte que coûte, ou non, accompagner le lecteur dans la quête du sens qu'il a voulu véhiculer (en l'orientant le plus possible). En outre, certains types de texte sont plus ouverts à laisser libre cours à l'interprétation et à l'imagination de celui qui se lance dans sa lecture. Sans aucune surprise, il est possible de relever le texte poétique qui se démarque de tous les autres types de textes littéraires de par ses nombreuses caractéristiques. Avant d'entrer dans le vif du sujet, il paraît intéressant de faire état d'un constat soulevé par Grisé (2002, p.6) dans son livre *Rencontres avec la poésie : un guide pratique pour la lecture et l'analyse du poème*. Interpellée par les difficultés rencontrées par ses étudiants de premier cycle dans ses cours sur la poésie française, elle se décida à rédiger ce livre afin de leur permettre de les surmonter. Car généralement, les difficultés que l'on rencontre lorsque l'on se trouve face à un poème émanent clairement des spécificités du texte poétique et les outils dont on dispose pour analyser un texte littéraire (autre que le poème) ne s'avèrent plus suffisants ni utiles dans le cas de la poésie. Le langage poétique nous perturbe, comme si on s'aventurait dans un monde inconnu, mystérieux, comme si le poème était un monde à part, voire même dissocié du monde littéraire, plus justement au-delà de l'univers littéraire. Grisé (2002, p.8) l'a dit : « Si on éprouve un malaise ou une hésitation en abordant l'analyse d'un poème, c'est en partie parce qu'on sent instinctivement que la poésie possède une magie secrète. Nous avons peur de détruire le cercle magique du poème ». Jean-Louis Joubert (1988, p.5) fait même allusion aux propos entendus par toute personne qui ne se satisfait pas « d'une attitude d'adoration : « vous oubliez que la poésie est d'abord affaire de sentiment » ». Mais une fois ce blocage dépassé, ne reste plus que la fascination, la créativité et l'aspect émotionnel qui

représentent tant de tremplins pour des exploitations pédagogique fructueuses, et ce, pas qu'en langue maternelle. Car, oui, le poème mérite une place dans l'enseignement des langues étrangères, et les raisons à cela, nombreuses, seront abordées dans cette partie de la recherche. Mais avant cela, il serait utile de définir le langage poétique afin d'en apprécier toutes ses caractéristiques.

Commençons par définir le poème. En 1970, Rompré disait du poème :

Est communément appelé « poème » un texte dont « l'allure générale » est marquée par certaines singularités physiques : écrit en vers, dont la juxtaposition finit par donner un texte aux « lignes inégales », le poème se présente donc comme une parole différente des autres, tant par le rythme créé que par la présentation typographique (Rompré, 1970, p.77-78).

Il n'en est pas moins aujourd'hui, puisque la poésie est définie dans le Larousse (en ligne) par :

- Ouvrage en vers, d'une certaine étendue ; poésie.
- Livret versifié d'un opéra, d'une pièce lyrique, etc.
- Ouvrage en prose analogue à un poème par son inspiration, son fond, sa structure, son style.
- Littéraire. Œuvre d'art non littéraire qui suscite une émotion comparable à celle que provoque la poésie : Ce tableau est un poème dédié à la femme. (Larousse en ligne)

Joubert (1988, p.147) définit le langage poétique comme « le lieu où peuvent se déployer les énergies latentes dans les mots, et où l'on peut observer en définitif qu'il ne faut pas se limiter à ce qui paraît être ». Il y a partout et toujours plus que ce qui paraît être. Un bref aperçu sur les usages du langage poétique fait état d'un statut tout autre de ce langage dans certaines sociétés. Joubert (1988, p.13) fait notamment référence à une ancienne tradition malgache, le *hain-teny*, qui est une « forme de poésie dialoguée qui sert à régler les querelles par le recours au combat des mots ». Cette utilisation intéressante peut également être rapprochée de celle des sociétés turques dans lesquelles existe une tradition appelée « *aşıkлар atışması* » (la compétition des troubadours ou la compétition des poètes-chanteurs). Il s'agit donc, comme son nom l'indique, d'une compétition entre deux poètes qui, accompagnés de leurs instruments de musique, improvisaient en public des poèmes sur un thème donné. Ce combat, pouvant être comparé à une conversation (voire même un règlement de compte) constituée de poèmes, avait pour but de mesurer les savoirs et savoir-faire de chacun. Il est donc important de considérer les tous premiers usages du langage poétique qui détenait avant tout une

fonction utilitaire (poésie comme outil). Sa texture-même permet de faire durer la parole (Joubert, 1988, p.13).

Le langage poétique est également utilisé, depuis longtemps déjà, comme un moyen mnémotechnique, un outil, une fois de plus, mais cette fois pour pallier aux défaillances de la mémoire. Car la parole a tendance à s'envoler, certes, mais pas lorsqu'elle est rythmée, rimée et soutenue par des jeux de sonorités qui aident à la mémorisation. Si le langage-mémoire avait le vent en poupe au temps où l'écriture n'existait pas, il est aujourd'hui devenu un choix, parfois même un fait réalisé à notre insu :

C'est comme à notre insu que les proverbes ou les vers maximes de Corneille ou Victor Hugo se gravent en notre esprit. Il est arrivé que des sociétés connaissant déjà l'écriture aient préféré confier à la mémoire poétique et à la transmission orale leurs textes les plus précieux. [...] contrairement au préjugé moderne, l'oralité conserve aussi bien, parfois mieux que l'écriture. [...]. L'oralité garde la parole vivante (Joubert, 1988, p.12).

Le langage poétique se différencie du langage ordinaire par des aspects notables. Ladrière (1985, p. 162) le souligne ainsi : « D'un côté, il y a la parole utile, instrument et moyen, langage du travail, de la logique et du savoir, de l'action. De l'autre, il y a la parole du poème et de la littérature ». Commençons par aborder son rapport aux signes puisqu'en effet, le langage poétique se distingue du langage par la motivation des signes ; Joubert (1988, p.60-61) l'a abordé dans l'un de ses ouvrages : alors que d'ordinaire les signes du langage sont arbitraires et non motivés, autrement dit que le signifiant et le signifié, tout comme le signe et le référent, sont indépendants, c'est l'inverse dans le langage poétique où les signes (mots) ne se contentent plus de désigner les choses, ils les représentent. Le langage est utilisé comme une matière, à des fins d'illustration et de représentation des référents. « Parce que chaque mot est signe d'une nouveauté, parce que le poème tout entier brise l'automatisme du langage ordinaire, l'analyse doit révéler constamment cette connivence du son et du sens (Maeschalck, 1989, p.475/476) ». C'est, entre autres, de cette réflexion qu'on peut justifier l'existence des poèmes graphiques qui représentent à l'écrit (de façon imagée) le thème principal du poème.

En sus, le sens véhiculé par ce type de texte ne se constitue pas tout à fait comme celui d'un autre type de texte littéraire (encore moins comme celui d'un autre type de texte tout court, tel que les articles de presse, les textes scientifiques, etc.). Pour tirer le sens d'un texte poétique, la forme joue sans nul doute autant de rôle que le contenu. Pour accéder au sens d'un poème, il est nécessaire de prendre en compte sa structure, d'en

étudier la forme. D'après Maesschalck (1989) qui analyse le langage poétique à partir de Roman Jakobson, la forme et le sens coexistent dans une certaine corrélation. Jakobson appuie cette thèse en reliant le sens de la poésie à l'organisation des phonèmes, ce qui l'amène à définir le poème comme une « polyphonie sémantique ». Selon lui, « s'attacher à la fonction poétique dans l'unité verbale du poème, c'est en rejoindre le principe d'organisation, en détenir la clé du sens (Maesschalck, 1989, p. 476) » puisqu' « en poésie, la fonction poétique et la fonction esthétique s'identifient (1989, p.474) ». Ainsi, tous les points soulevés jusqu'ici confèrent au poème un certain nombre de fonctions (poèmes engagés, poèmes expressifs, etc.), comme c'est le cas de toute œuvre littéraire. Néanmoins, la fonction principale du poème, c'est de créer « un mouvement de la syntaxe, de la pensée pour les (les objets) faire parler (Dassin, 2018, p.83) ».

Comme amorcé précédemment, le texte poétique se distingue des autres types de texte par un certain nombre de principes qui la caractérisent. Nous pouvons notamment relever les principaux, qui seront détaillées par la suite, comme : le système métrique et le rythme, les rimes, la musicalité et les jeux sur les sons, la syntaxe, le lexique ainsi que les figures rhétoriques. Pour travailler sur le poème en classe de langue (maternelle ou étrangère), et ce, quel que soit l'objectif de l'activité, faut-il encore le connaître à sa juste valeur. De quoi s'agit-il, comment en extraire des pistes de travail pour les apprenants de langue étrangère ? Quels obstacles risquent de venir parasiter l'apprentissage visé ? L'objectif de cette sous-partie n'est donc point de dresser un cours d'initiation à la poésie, mais bien d'aborder les aspects spécifiques de ce type de texte afin de donner du sens à la suite de cette étude et d'appréhender les difficultés et les richesses de son exploitation en classe de langue. De ce fait, nous ne prétendons pas proposer une explication exhaustive de ses caractéristiques qui prendrait en compte les moindres détails ; non parce qu'elles sont sans importance (bien au contraire, elles permettent un travail très enrichissant en classe de langue que nous verrons plus loin), mais parce qu'il s'agit de savoirs qu'il est possible de trouver dans des ouvrages spécialement dédiés à ce sujet et rédigés par des personnes légitimes, expertes en la matière. Nous nous contenterons donc de les aborder juste assez pour répondre à l'objectif de la présente recherche.

2.3.1.1. La musicalité du poème français : le système métrique, les effets sonores et le rythme

Les poèmes du monde entier existent sous des formes et des règles diverses. La poésie française se réjouit de la richesse de son œuvre, constituée de la poésie traditionnelle et de la poésie moderne se distinguant par leur soumission plus ou moins grande à un système de régulation. La poésie traditionnelle a ainsi ses règles de bases qui permettent à tout un chacun de la comprendre et de l'analyser. Pour commencer, si la structure du poème français traditionnel est particulière, c'est parce qu'il est composé de vers répartis en strophes (en guise d'exemple, on dit un distique pour une strophe de deux vers, un tercet pour celle de trois vers et un quatrain pour 4 vers). Mais il s'agit là bien plus qu'un simple choix d'organisation textuelle. D'abord, soulevons la valeur du mètre qui participe à la musicalité du poème et harmonise les vers entre eux en instaurant une régularité. Le mètre correspond au nombre total de syllabes qui compose un vers. Ainsi, l'unité de mesure du poème français est donc la syllabe. Il importe donc que les apprenants y soient sensibilisés et qu'ils sachent les compter. L'alexandrin (vers de 12 syllabes), le décasyllabe (vers de 10 syllabes) et l'octosyllabe (vers de 8 syllabes) sont les mesures les plus fréquentes de la poésie française traditionnelle. A l'opposé des poèmes traditionnels qui se montrent fidèles au système de règles et sont conformes à un certain nombre de traits caractéristiques, les adeptes de la poésie moderne, eux, y dérogent volontiers et jouissent d'une liberté créative. Ces derniers privilégient une écriture en vers libre voire même en prose. Dans l'écriture en vers libre, la régularité des syllabes n'est plus respectée : certains vers peuvent être composés d'une seule syllabe, tandis que d'autres peuvent en posséder dix. Néanmoins, l'écriture en ligne est conservée et le retour d'éléments similaires est souvent observable dans le poème en vers libre. Quant au poème en prose, Grisé (2002, p.17) le définit ainsi : « Le poème en prose substitue à la rime et au mètre des recherches rythmiques et phoniques ».

La musicalité du poème français est servie par une multitude de procédés dont la rime. On considère que deux mots riment lorsqu'au moins leur dernier son est identique. La rime est un « marqueur de la fin des vers [qui] établit un parallélisme d'un vers à l'autre (Grisé, 2002, p.23) » et crée les rythmes du poème. Les rimes peuvent être féminines (les mots se terminent par un e muet) ou masculines (les mots qui riment ne se terminent pas par un e muet), suffisantes (avec les deux derniers sons identiques) ou riches (plus de deux sons identiques en fin de mots) ; la disposition des rimes peut être de sorte

que les rimes soient plates (a-a-b-b-c-c), croisées (a-b-a-b), embrassées (a-b-b-a), redoublées (a-a-a-b), mêlées (a-b-a-b-c-c-d-d-e-e) ou encore approximatives (souffre/souffle). De nombreux poèmes fixes représentent également des supports intéressants reflétant les tendances d'une époque donnée ou d'un genre poétique particulier (les fables, le sonnet, l'ode, etc.).

En complément des points relevés plus haut, la musicalité s'appuie aussi sur d'autres manipulations du langage pour exister. Comme introduit dans l'un des paragraphes de cette partie dédiée à la poésie, la corrélation qui existe dans le langage poétique entre le signifiant et le signifié est donc un fait à prendre en compte lorsqu'on entreprend un travail autour de ce type de texte et rappelle combien il est essentiel de se focaliser sur la valeur des signes. C'est également dans le même ordre d'idées qu'il est important de garder à l'esprit le lien indissociable qui existe entre les sons et la signification des mots. Pour que les mots représentent les choses (objectif visé dans ce langage spécifique), il est nécessaire de réfléchir sur leur choix ainsi que sur leur emploi de façon à ce qu'ils soient pertinents. Pour ainsi faire, de nombreux jeux sonores, tels que des répétitions de sons ou plus précisément de phonèmes, donnent au poète la possibilité de les charger d'une réelle expressivité. C'est à cette fin que servent l'assonance, l'allitération ou encore la longueur du mot.

Enfin, arrive le rythme du poème qui est également essentiel et déterminant dans la construction de sa musicalité. Dans la poésie française, le rythme prend appui sur l'accentuation. Les divers types d'accentuation, tels que les accents métriques (essentiels) fixes ou mobiles, ou les accents d'insistances (secondaires) se positionnent au sein des groupes rythmiques et permettent ainsi de rythmer le poème et de lui apporter une certaine harmonie, un réel mouvement. La ponctuation, ou d'ailleurs la non-ponctuation, participe aussi à cette construction. Il paraît néanmoins difficile d'aborder cet aspect du langage poétique en classe de langue étrangère étant donné que les apprenants sont en phase d'apprentissage de la langue. Le but n'est pas de former des linguistes mais de les amener à se questionner sur la langue en la manipulant et en découvrant une multitude de ses facettes. Les mettre face à cette particularité rythmique de la langue pourrait les interpeler et les motiver dans l'espoir, mieux encore dans le but d'améliorer leur expression orale en français. Il serait toutefois plus pertinent de l'aborder dans les niveaux avancés.

Le poème français est donc caractérisé par sa musicalité servie par une multitude de procédés. Ceci dit, il ne pourrait être envisageable de faire impasse sur deux autres

points particulièrement déterminants dans la composition du langage poétique, à savoir la connotation et la culture dans le poème français.

2.3.1.2. *La connotation et la culture dans le poème français*

La structure linguistique employée dans une œuvre poétique n'est pas toujours commune. En effet, « le poème admet une syntaxe plus libre que la langue ordinaire » et le « lexique est le plus souvent soutenu, parfois archaïque ou rare (Rollinat-Levasseur, 2015, p.148) ». En sus, les jeux de mots sont rendus possible par les procédés grammaticaux (les groupements de mots qui représentent des oppositions ou des parallélismes) et lexicaux (les champs lexicaux, les figures de style) permettent de transmettre une certaine expressivité et de manipuler la langue. Le recours à ces jeux divers crée également un terrain propice à l'apparition de la connotation, arme d'excellence pour déclencher la créativité chez le lecteur-apprenant par l'existence de significations secondes. Grisé (2002, p.3) définit la connotation comme étant « les sens implicites et affectifs qui s'ajoutent et qui entourent le sens premier d'un mot ».

En outre, la poésie, comme pour tous types de textes littéraires, n'est effectivement pas épargnée du poids de la culture sur les mots ou expressions choisis par l'auteur du poème-source. Toutes les traces de la culture servent la connotation et induisent l'amplification de sa complexité. Selon Maesschalck (1989, p.477), dans tout poème, les manifestations de la culture lui revêtent une fonction sociale : « Par sa puissance de nouveauté, de réévaluation, la poésie exerce, selon Jakobson, une fonction sociale privilégiée. Elle sous-tend la reconstitution permanente de l'univers culturel dans la succession des modes ». Plus encore et toujours selon les propos du même auteur : « Le langage poétique apparaît ainsi comme l'âme d'une époque, la dimension secrète qui traverse son époque et en recueille les multiples expressions ». Thomas Mondéné (2004, cité par Rannou, 2006, p.3) définit d'ailleurs la poésie comme ce qui suit : « La poésie n'est rien d'autre que l'ensemble des produits symboliques qui sont socialement et institutionnellement étiquetés comme tels ».

Ainsi, Benech parle du rapport spécifique qui existe entre les mots d'une langue et le passé et le présent de son peuple (Benech, 2018, citée par Colin, 2018). Elle illustre cette relation en livrant un exemple tiré du poème qu'elle a étudié, celui sur les voisins d'appartement, qui fait référence aux appartements communautaires en URSS. Seul celui

qui connaît ce fait culturel et donc le passé du pays possède la chance de détenir le sens réel des mots choisis par l'auteur.

Les éléments culturels méritent davantage d'attention lorsqu'une activité de traduction est envisagée sur un poème donné. Selon Miclau (cité par Constantinescu, 2013, p.1727), « on doit traduire toujours la poésie « en poésie » et non en prose même si la transposition va se faire en vers réguliers comme rythme et nombre de syllabes mais sans rime ». Certains mots étant liés à des traditions littéraires, il est essentiel de connaître le poids culturel qu'ils représentent. Son ignorance et le transfert fidèlement conforme de la métrique du texte source au produit cible peut engendrer des dérives de traduction ; l'alexandrin, le mètre privilégié du traducteur français, risque de classiciser tout poème original étranger. La traduction du rythme, aux dépens de la mesure, semble cependant être la clé du succès d'une traduction poétique réussie. Afin de privilégier le discours du texte d'origine ainsi que son rythme, de nombreux traducteurs vont défendre, avec ferveur, l'emploi du vers libre (Lombez fait référence à ces traducteurs dans deux écrits : 2016, p.11 ; 2008, p.102). La place de la linguistique n'est pas aussi évidente dans toute cette panoplie de questionnements relatifs à la traduction poétique. Selon Henri Meschonnic (1999), une traduction réussie serait alors une traduction ayant pour produit « une œuvre en soi pour soi ». Aux dépens de la traduction des mots ou des unités de sens de la langue, il prône celle du discours sur la langue où il intègre le sujet ; il faudrait alors traduire le rythme du discours, c'est-à-dire « l'oralité », et non les mots. Lombez (2003, p.358) ne manque pas de souligner également l'importance de la dimension esthétique de la traduction si l'on considère qu'elle doit être conforme au modèle de la poésie source. En sus, Paul Bensimon (cité par Ellrodt, 2006, p.4), fait remarquer que des traits particuliers du texte d'origine, tels que « certaines structures de la pensée », ne peuvent toujours être maintenus dans le texte d'accueil.

Les poèmes français regorgent donc de nombreuses figures de styles, de connotations (tremplin vers une multitude de significations) et d'une variété de jeux linguistiques et phonétiques qui permettent de faire découvrir la langue sous toutes ses formes. Les diverses caractéristiques du langage poétique et du discours poétique (autrement dit de l'usage de ce langage), aussi nombreuses soient-elles, représentent autant de possibilités d'exploitations pédagogiques dans le contexte d'enseignement d'une langue maternelle ou étrangère. La poésie française offre aux apprenants d'une langue étrangère la possibilité d'observer et de manipuler la langue sous diverses formes,

quels que soient les objectifs visés et, par ricochet, les types activités (analyse d'un poème donné ou traduction de poèmes) dans lesquelles elle est exploitée, ce qui sera la ligne conductrice de la suite de cette étude.

2.3.2. La poésie en langue étrangère

A travers toutes les remarques précédentes faites sur le langage poétique, il est clair qu'on ne peut passer sous silence son opposition avec le langage ordinaire à dominance communicative. Force est de constater que le langage poétique ne privilégie point la fonction de communication centrée sur le signifié, mais la fonction poétique orientée vers le signifiant. Ce qui ne revient pas à dire que les poèmes sont forcément dénués de sens, mais que la matérialité du message lui-même est privilégiée. On pourrait alors remettre en cause sa place dans l'enseignement des langues étrangères, ainsi que le recours à la théorie interprétative de la traduction, sauf que, penser ainsi ferait passer à côté de la richesse d'exploitation de ce support et de ses nombreux apports en contexte FLE. Car le CECRL l'a martelé, et nous l'avons rappelé dans la partie consacrée à ce cadre : l'objectif premier (pour ne pas dire l'objectif tout court) des cours de traduction dispensés dans les cursus d'enseignement d'une langue étrangère n'est pas de former des traducteurs professionnels et par déduction, ne peut être le lieu où l'on enseigne les théories de la traduction sous toutes leurs formes, avec une rigueur irréprochable approchant chacune d'elle de façon à produire des traductions répondant à de nombreux critères de réussites ; il s'agit d'enseigner la langue avant la traduction ; tandis que le premier est un processus communicatif, l'autre est un moyen efficace dans l'enseignement des langues étrangères (Keleşoğlu, 1991). En sus, la réalité du terrain montre des pratiques d'enseignement de la traduction de poèmes dans les départements de langue. Toute considération faite, tout l'enjeu est de tirer profit d'une théorie de la traduction pouvant servir les objectifs communicationnels du CECR - à savoir la théorie interprétative - afin de permettre aux apprenants d'une langue de travailler sur la langue, de découvrir sa matérialité et sa richesse en l'abordant sous des formes créatives, sans oublier les avantages que peut procurer le support poème quant à la motivation et au plaisir d'apprendre des étudiants.

2.3.2.1. Etat des lieux

La place de la littérature et plus précisément de la poésie en classe de langue étrangère demeure fort ambiguë. Il n'est point difficile de remarquer le positionnement du CECR en faveur des documents authentiques non littéraires. Ce choix d'orientation paraît logique pour un cadre qui se veut formateur d'utilisateurs de langue actifs et donc dotés de toutes les armes nécessaires à l'instauration d'une bonne communication. Des travaux ont permis de soulever ce problème et de tenter à tout prix de justifier la place de la littérature ainsi que l'intérêt de son usage en contexte de langue étrangère (pour n'en citer que quelques-uns : Korkut, 2007 ; Calliabetso-Coraca, 2009 ; Woerly, 2015 ; Corona, 2020 ; Roux, non daté). D'ailleurs, Séoud (2010, p.64) rappelle que cette quête de la légitimité de la littérature en classe de langue ne concernait pas seulement les niveaux avancés, « Daniel Coste, Jean Peytard, Henri Besse, Jean-François Bourdet se sont relayés pour montrer tous les avantages didactiques du recours à la littérature en classe de langue, y compris dans les débuts d'apprentissage ». Dans les départements de Langue et Littérature françaises, sa légitimité n'est donc plus remise en question. Malgré tous ces facteurs défavorables au recours pédagogique au texte littéraire, il est évident que leur utilisation serait d'un grand intérêt dans l'enseignement du FLE. De nombreux ouvrages didactiques, des réflexions fructueuses, des articles scientifiques et d'autres travaux tout aussi sérieux les uns que les autres ont pour sujet l'enseignement de la littérature en classe de langue étrangère. Il semble y avoir un consensus sur le niveau d'initiation au texte littéraire. Pourtant, les méthodes de FLE ne semblent pas vraiment partager cette conviction, ce qui est tout à fait compréhensible au vu du positionnement du CECR en faveur des textes authentiques à dominante communicationnelle. Un bref aperçu sur les types de textes proposés en leur sein permet de souligner certaines lacunes relatives à la littérature, d'autant plus à la poésie. En effet, d'après une étude menée par Woerly (2015, p.87) sur 55 méthodes de FLE récentes (parues entre 2000 et 2013) des éditeurs français étudiés, 20 ne proposent aucun texte littéraire, dont 12 manuels de niveau A1. 9 manuels sur 18 font apparaître des textes littéraires dès le niveau A2 ; enfin, tous les manuels des niveaux B1 et plus accordent une place au texte littéraire. Il est possible d'en déduire que les auteurs jugent que le niveau de connaissances et compétences linguistiques des apprenants débutants est insuffisant pour travailler sur les textes littéraires de façon productive. A côté de cela, dans les 55 méthodes de FLE étudiées, 326 textes littéraires y sont proposés, sans omettre que la grande majorité des manuels

proposent moins de 10 occurrences. Ces chiffres nous amènent à dire que si la littérature est aujourd'hui bel et bien présente dans les pratiques de FLE, elle reste néanmoins minoritaire par rapport aux autres types de textes. En complément de l'analyse précédente et toujours selon les données de l'étude de Woerly, la place de la poésie parmi les textes littéraires que l'on peut trouver dans les manuels de FLE n'est pas si désespérante que cela. Elle se situe en 2^{ème} position avec 61 poèmes apparaissant majoritairement dans les niveaux seuil, derrière le récit qui se trouve être, à lui-seul, le genre dominant. Cependant, si l'on considère les manuels dans leur ensemble, ce chiffre ne représente qu'une part minime. En guise d'exemple, 8 occurrences dans le manuel Echo B1.1, 3 dans le manuel Alter Ego B1, un seul texte poétique dans Alter Ego entre le B2 et le C2 sont observables. La priorité est de loin donnée aux autres types de textes authentiques, tels que les articles de presse (journaux, magazines, etc.) ou au récit (178 textes sur 326 textes littéraires). L'usage de la poésie dans le domaine de l'enseignement du FLE est très précaire (Roux, non daté). Roux (non daté) liste un certain nombre d'hypothèses pour essayer de comprendre cette réticence : langage compliqué, aspect peu authentique de la langue, objectifs pas très clairs en ce qui concerne son usage en FLE, doutes quant à son utilité, difficultés d'ordre didactique / pédagogique (sur sa mise en pratique, la façon de faire). Pourtant, au vu de tout ce qui a été dit plus haut, il serait pertinent de réévaluer sa place dans l'enseignement des langues étrangères.

2.3.2.2. *Atouts de la poésie en classe de langue étrangère*

Ce que Nathalie Rannou défend pour les lycéens peut tout aussi être considéré pour les étudiants de FLE :

Car n'en déplaisent aux grilles d'évaluation, une lecture orale, une lecture-réécriture ou une lecture-débat auront peut-être davantage de portée esthétique, culturelle et structurante dans la formation du lycéen qu'un commentaire normé ou un compte-rendu stéréotypé. La poésie est l'espace même du questionnement, de l'insolite, de la parole intransitive, peut-être même un lieu où se réinvente et se revit l'apprentissage initial –excitant et inquiétant– de la lecture (Rannou, 2006, p.22).

Tout bien considéré, la poésie est troublante, différente, tout comme elle est vecteur d'émotions, de rêverie et de musicalité. Quelle qu'elle soit, elle trouve sa source dans l'inspiration. Penser que la poésie n'est prédestinée qu'à des personnes ayant une inspiration innée, de l'ordre de la divinité ou du privilège accordé aux personnes émotives

vibrants au moindre stimulus, soutiendrait le choix de l'éradiquer à tout jamais des cours de FLE. Pour d'autres, l'inspiration relative à la poésie est fort heureusement considérée comme un phénomène pouvant surgir chez tous à condition de réussir à déterminer le.s lieu.x favorable.s à son apparition (Joubert, 1988). Ce cas de figure ne peut que servir l'univers de l'enseignement et notre thèse du simple fait que la poésie est dans ce cas de figure considérée comme accessible pour et par tous. Rappelons cette citation célèbre de Lautréamont en faveur d'une poésie détachée de ce qui en éloigne les apprentis : « La poésie doit être faite par tous. Non par un (1846-1870, cité par Joubert, 1988, p.41) ».

Longtemps, dans l'histoire de l'enseignement de la langue française en tant que langue maternelle, la poésie a été le substitut de la récitation. Qu'on soit fervent partisan ou détracteur de cette activité relative à la mémoire, elle s'est littéralement fossilisée dans les pratiques pédagogiques. Sans pour autant contester ses atouts, il est néanmoins tout à fait légitime de défendre une pratique toute autre, enrichie des évolutions remarquables en didactique des langues. Pourtant, divers types d'activités pouvant être menée à partir des textes poétiques constituent un moyen d'enseignement de la langue étrangère par la centration sur la matérialité de la langue ainsi que sa relation avec le sens. Toutefois, compte tenu des remarques qui ont été faites plus haut au sujet des spécificités du langage poétique, comme la complexité du lexique ou encore la syntaxe libre, il s'avère intéressant (pour ne pas dire essentiel) de l'intégrer en classe de langue avec la pleine conscience de ses particularités et ainsi de proposer des axes de travail en réponse aux obstacles permettant d'accéder au poème et à son sens. La complexité du langage poétique nécessite une réflexion sur le choix des poèmes par rapport au niveau de la classe concernée. Jean-Hugues Malineau (1945 - ...), poète et enseignant de littérature qui a consacré (et qui consacre toujours) une grande partie de sa vie à la valorisation et l'enseignement de la poésie à toutes les tranches d'âges et toutes les couches sociales, voit en la poésie un pouvoir éducatif extraordinaire. Dans une entrevue avec André Gaudin, il justifie cette conviction en mettant en exergue la fusion qui existe entre le poème et l'homme :

La poésie s'adresse aussi bien à l'imaginaire qu'à la logique, ce qu'on ne dit pas assez, à la rigueur, elle s'adresse également à l'humour, elle s'adresse également à toute la sensualité, elle s'adresse au corps, elle s'adresse à la sensibilité, à la mémoire de l'individu. Je dirai que rien dans la poésie n'est étranger à l'homme et rien dans l'homme n'est étranger à la poésie. L'introduire à l'école, c'est réagir contre le fait qu'on ne développe chez l'enfant qu'un certain type de formes d'énergie, une certaine forme de logique et la mémorisation (Gaulin, 1979, p.22).

Ce pouvoir est d'abord servi par le lien inéluctable qui existe entre la poésie et l'univers émotionnel. Ledit lien prend ses sources dans la petite enfance, moment propice aux apprentissages primaires de tout être humain. Ce monde que tout un chacun se remémore comme étant onirique est constitué de précieux souvenirs relatifs à l'écoute des chansons et des comptines, des histoires rimées et des contes. Tous ces supports auditifs et visuels ont au moins un point commun : les jeux de mots et le plaisir qu'ils procurent. Peu importe l'âge des apprenants, la lecture d'un poème déclenche presque spontanément l'émotivité et attise leur curiosité. Faisant référence à l'environnement affectif de l'enfance et offrant la possibilité d'enseigner et d'apprendre de façon ludique, ce support permet donc à l'apprenant de prendre du plaisir et de s'impliquer dans ses apprentissages avec motivation, ce qui en fait un support pédagogique intéressant et attrayant.

Outre les souvenirs personnels, le plaisir que procure le support poétique vient également de sa mise en texte qui représente sa plus grande arme. Les vers et les strophes rimés et rythmés, les nombreuses figures de style avec notamment les expressions imagées, les connotations et tout autre jeu sur les mots et expressions favorisent également les découvertes linguistiques et stylistiques de la langue apprise qui ont aussi l'avantage de sensibiliser les apprenants sur les richesses inattendues de celle-ci ainsi que les libertés que s'accordent les poètes pour véhiculer un sentiment ou une émotion précise.

De plus, les spécificités du poème ouvrent des portes pour découvrir et mieux comprendre la culture de la langue en question. Comme vu plus haut, ce type de texte est une mine d'or regorgeant de traces culturelles, permettant ainsi d'approcher la langue autrement. A l'heure où l'on cherche la moindre occasion de permettre aux apprenants d'être confrontés à la culture de la langue apprise, cette opportunité mérite d'être soulevée et prise en considération.

Pour en revenir à l'implication des apprenants, celle-ci peut notamment émaner de l'impact des mots employés dans un poème. L'apprenant s'engouffre dans la quête des « trésors cachés » que les mots du texte dissimulent, et leurs découvertes l'amènent à apprécier chacun des mots, à « aimer le poème », ce qui l'incitera davantage à s'appliquer dans la prononciation et la diction au moment de l'oralisation (Corona, 2020, p.3). Outre l'amélioration de la prononciation des mots, le texte poétique offre une panoplie d'exemples d'expressions imagées et de mots, de figures de styles et de formes verbales rares, pour faire passer une émotion, véhiculer un sens. On ne peut faire impasse sur cette

diversité et richesse lexicale qui donnera l'occasion aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire et leur expression écrite et orale. En sus, cette écriture différente peut favoriser la découverte et l'acceptation de l'altérité et venir enrichir la liste des types de discours étudiés (Roux, non daté).

Par cette utilisation inhabituelle et stylistique de la langue, l'enseignement / apprentissage par le poème est aussi une démarche fructueuse emportant l'apprenant dans une découverte et l'attirant dans un processus de création.

De plus, comme soulevé plus haut à l'occasion de l'essai de définition des éléments caractéristiques du poème, ce type de texte peut se révéler être un outil clé de mémorisation comme ce fut le cas depuis fort longtemps. Plus encore lorsqu'il est oralisé, la musicalité de ce support née de toute sorte de manipulation de la langue favorise la mémorisation des mots, des structures syntaxiques, des expressions et de toute autre spécificité de la langue en jeu.

En sus de tous les arguments venant d'être étayés, l'utilisation de la poésie en classe de langue comme support de travail authentique permet aux apprenants d'enrichir leur culture littéraire en découvrant le patrimoine culturel littéraire français et donne la possibilité de travailler des compétences périphériques, secondaires, indirectement liées à ce support. Discuter sur le poème, négocier les significations et les sens, ou encore partager les émotions ressenties au moment de la lecture de ce dernier, représentent sans nul doute des moyens d'employer et d'acquérir une langue, d'autant plus qu'ils se déroulent dans un environnement ludique et d'implication majeure de l'apprenant.

A partir de tous ces arguments soulevés en faveur de l'usage de la poésie en classe de langue étrangère, Roux (non daté) énumère les macro-objectifs et compétences pouvant être ciblés en contexte FLE comme ce qui suit :

- « - (Re)donner le goût du texte poétique
- Proposer l'étude d'une langue « différente »
- Proposer une approche différente de la langue
- Inciter à une production personnelle
- S'interroger sur le passage d'une langue à l'autre »

Cette liste n'est évidemment pas exhaustive et peut être complétée par d'autres compétences et objectifs, tels que : s'interroger sur le fonctionnement de la langue, proposer un travail autour de la stylistique, etc.

Ces divers atouts, tous aussi compromettants les uns que les autres, semblent être suffisant pour justifier le recours à ce support en classe de langue. Réévaluer la priorité à donner à la motivation par le plaisir du texte poétique ouvrirait des portes sur des opportunités pédagogiques et didactiques intéressantes. Toutefois, en complément à tous les propos tenus précédemment, il est également essentiel d'aborder la poésie en relation avec le contexte numérique actuel pouvant servir de tremplin à son enseignement. A l'ère où l'utilisation d'outils numériques n'est plus une option mais une nécessité dans tous les domaines, y compris dans l'enseignement, il n'est pas possible de penser une pédagogie de la poésie sans avoir survolé les diverses opportunités numériques s'offrant aux enseignants mais également aux apprenants. D'ailleurs, le contexte sanitaire actuel, marqué par l'envahissement de toute la planète par des virus virulents, a paralysé le monde entier et contraint tous les décideurs à mettre en vigueur de nouvelles mesures limitant le contact physique voire incitant à un confinement plus ou moins strict, ce qui a révolutionné le monde de l'enseignement (tout comme le monde professionnel). Alors qu'enseigner à distance n'était qu'un moyen secondaire d'éducation venant appuyer les pratiques en présentiel (Maulini, 2020, p.2), il est aujourd'hui impossible de nier le recours accru aux outils informatiques, notamment dans certains Etats où, au vu de la pandémie, l'enseignement s'est longtemps fait à distance à travers des plateformes numériques. Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, un tel changement de paradigme pourrait être un atout comme l'affirme Benali et Touiaq (2020) à condition de n'en faire qu'un usage auxiliaire (le cas échéant, de nombreux inconvénients, tel que la démotivation des apprenants, seront inévitables). Selon ces deux chercheurs, ce nouvel aspect de la formation pourrait, entre autres, pallier aux freins psychologiques spécifiques à l'apprentissage d'une langue étrangère, tel que la timidité (Benali et Touiaq, 2020, p.737). Quant à la recherche dirigée par Mitrovic (2018) qui s'est focalisé sur les potentiels didactiques de la poésie numérique, la conclusion met en avant de nombreux atouts tels que : donner aux élèves l'occasion de développer leur créativité, permettre aux apprenants de nourrir un lien affectif avec la poésie et « faciliter l'appropriation de textes poétiques » du côté des élèves, renouveler sa façon d'enseigner du côté du professeur. Sans doute possible, l'enseignement, de la poésie et / ou de la traduction poétique (comme c'est le cas pour tous les domaines faisant appel à la technologie sous quelque forme que ce soit), promet un renouveau didactique mais également pédagogique.

Dans ce contexte spécifique, les différentes possibilités d'exploitation de la poésie sont nombreuses, favorisent des expériences fructueuses pour l'apprenant et stimulent son processus d'apprentissage. La suite de l'étude se focalisera sur les pratiques les plus significatives à savoir les domaines de la lecture, de l'écriture ainsi que la traduction, activité au cœur de notre sujet qui sera donc abordée dans une sous-partie supplémentaire. Les potentialités d'un enseignement numérique seront également traitées dans chacun de ces types d'activités.

2.3.2.3. Activités de lecture des textes poétiques

La lecture poétique favorise, certes, la mobilisation de nombreuses compétences linguistiques, mais pas seulement. Elle permet au grand bonheur de tous d'apprécier et de communiquer (notamment lorsqu'elle est oralisée) un large éventail d'émotions. Car, oui, la poésie est porteuse de message, mais aussi de sentiments. Qui n'a pas frissonné à l'écoute ne serait-ce que d'un seul poème à un moment ou à un autre de sa vie ? Qui ne jubile pas en se remémorant le souvenir de la découverte d'une poésie lorsqu'il était enfant ? Nul doute quant au caractère bénéfique de ses émotions dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère qui est sans cesse à l'affut de méthodes pédagogiques et didactiques impliquant l'apprenant dans ses apprentissages. Pour tirer profit de cet avantage émotionnel, Nathalie Rannou souligne que « [...] l'expérience-poésie comme matière-émotion passe certainement, et ce n'est pas nouveau, par la parole et la voix (2006, p.22) ».

La lecture de poèmes se présente d'abord comme une activité préliminaire qu'il faudrait revoir à des fins pédagogiques plus productives prenant appui sur le versant affectif et émotionnel du support. En plus de les amener à s'interroger sur la matérialité de la langue, l'initiation à la poésie en FLE aura le mérite d'induire chez les apprenants des émotions positives en les amenant à apprécier la poésie. Le processus d'apprentissage appuyé par les sensations facilitera ainsi la compréhension et la traduction des textes poétiques. La parole, les façons de dire et de s'exprimer, la force de cette expression peuvent ainsi être saisies et manipulées dans les poèmes.

Par la lecture poétique, il est également possible d'alimenter les connaissances et de participer au développement des aptitudes phonétiques des apprenants. D'abord, parce qu'au moment de l'oralisation, « tout mot poétique peut renouveler sa sémantique grâce

à l'évocation incantatoire ; plus le poème sera aimé, plus il y aura une application à bien le prononcer », comme le pointe Corona (2020, p.3). Ensuite, parce que la ponctuation ou l'absence de ponctuation encourage l'apprenant à faire davantage d'efforts pour s'appliquer dans la prononciation. Rollinat-Levasseur (2015, p.142) défend d'ailleurs le point de vue selon lequel la lecture de textes poétiques sans ponctuation en classe de FLE recèle un intérêt pédagogique car « les difficultés qu'il soulève montrent aux apprenants la nécessité du respect des normes de la ponctuation ». Ce type de texte exige, en effet, une lecture attentive et réfléchie sur la structure syntaxique et la prononciation, et contraint l'apprenant à chercher le sens du poème. Rollinat-Levasseur l'a dit : « L'entendre peut aider à le comprendre (2009, cité par Rollinat-Levasseur, 2015, p.142) ». Corona rappelle également le constat de Guimbretière (1994, cité par Corona, 2020, p.3) selon lequel « une telle activité permet à l'apprenant de faire fonctionner sa mémoire et d'opérer un mouvement rétroactif pour effectuer les repérages demandés ».

Les activités de mises en voix peuvent être conçues dans une approche ludique, de façon à ce que l'apprenant s'écoute, mais aussi de sorte que tous les apprenants de la classe s'écoutent les uns les autres. De ce fait, ces divers jeux de lectures orales de poésies favorisent un apprentissage en contexte relationnel ; une relation sociale entre les apprenants peut ainsi être forgée et contribuer à leurs progrès, notamment dans le domaine de la prononciation, et ce, en situation d'enseignement ludique et motivant :

À la fois recherches et expérimentations, les mises en voix des textes lus font entrer la lecture dans la musicalité, et par là dans l'expérience esthétique. La poésie est un répertoire très riche pour ce type d'activité en classe de FLE. Notamment, pour les niveaux A1, A2 et B1, les poésies de Prévert, Tardieu, Roy, Queneau, Desnos dont le lexique est simple et qui jouent avec des expressions figées et des structures syntaxiques récurrentes sont accessibles et ludiques pour les enfants comme pour les adultes (Rollinat-Levasseur, 2015, p.146).

Dans cette lignée d'idée, les exemples d'activités proposées par Rollinat-Levasseur (2015, p.146) méritent d'être présentées :

- Lecture classe entière (enseignant compris) simultanée en jouant des variations sonores (chuchotements et voix projetées) ;
- Lecture en canon (après division de la classe en groupes) : contraint à se concentrer sur le poème ;
- « La lecture à tour de rôle, en alternance entre deux groupes d'apprenants, par exemple phrase par phrase ou vers par vers conduit les apprenants à affiner le

travail d'écoute, chacun ayant à s'accorder à son propre groupe mais aussi à entrer en empathie avec l'autre groupe pour pouvoir prendre la suite de la lecture » ;

- « Lectures orales par jeu de relais, chacun lisant une période et passant la parole à l'autre, peuvent assurer une transition entre lecture chorale et lecture individuelle, en permettant à l'apprenant de s'habituer peu à peu à lire seul à haute voix ».

De surcroît, à travers une expérimentation de mise en voix d'un poème menée dans une classe de FLE, Rollinat-Levasseur (2015, p.148) a démontré que « le savoir-lire des textes littéraires à l'oral relève d'un savoir-faire social et fait gagner en fluidité en expression orale. »

Ainsi, Malineau (cité par Goldenstein, 1985, p.83) se positionne pour un enseignement construit à partir de jeux de toute sorte qui permettrait aux apprenants de surmonter les obstacles qu'ils rencontrent lorsqu'ils se trouvent face à un poème. Il propose donc trois catégories de jeux dont la première a pour finalité d'amener les apprenants à réapprendre à lire ce support frustrant. Les 7 jeux qui constituent cette catégorie (le jeu de l'alphabet, le mot dessiné, le livre objet, la tâche d'encre, les mots inventés, les comptines et les poèmes rythmés) se basent sur la musicalité et la structure (le graphisme) du poème. Les perceptions et les mots sont ici au cœur du travail prévu.

Goldenstein (1985, p.111), lui, propose de procéder par étapes ouvrant la voie à la découverte progressive du texte. Si son champ de réflexion est la didactique de la langue maternelle, la progression qu'il adopte est tout à fait transférable en langue étrangère, avec toutefois quelques aménagements, notamment sur le choix des textes poétiques par exemple. Dans un premier temps, il propose une première lecture avant la lecture qui s'intéresserait à l'espace du texte, défendant qu'un texte, avant d'être *lisible*, est tout d'abord *visible* » (p.112). Il poursuit ainsi :

S'il y a une lecture pour l'oreille, il en existe également une pour l'œil. C'est pourquoi on peut d'autant moins négliger la disposition typographique de l'écrit pour se précipiter vers le « message » qu'il serait chargé de « communiquer » que cette disposition est elle-même porteuse de signification (Goldenstein, 1985, p.112).

Cette étape de prélecture sera suivie d'une lecture sans annotations, visant des échanges oraux entre les apprenants sur leurs ressentis, leurs interprétations ou encore leurs opinions. Cette confrontation, aussi fructueuse soit-elle, les entrainera vers une

première approche du poème en tant qu' « objet de langage ». Enfin, la dernière étape de ce cheminement se veut « pour une relecture » ; ce sera alors l'occasion, par exemple, de s'attarder sur le lexique et la « forme-sens » (termes de Meschonnic cité par Goldenstein, 1985, p.115).

Toute considération faite, la recherche du plaisir du poème oralisé (récité ou lu), atteint dans la plus grande sérénité sans aucune contrainte supplémentaire, est essentielle pour réussir à améliorer les compétences en langue étrangère des apprenants :

Les savoirs qui développeront les savoir-faire communicatifs (ibid. : 71) pourront enfin s'épanouir : sur le plan phonologique, d'abord, au niveau prosodique ensuite, et plus tard, sur les plans morphosyntaxique, lexical et culturel, quand l'oralité se déplacera vers l'écrit (Corona, 2020, p.3).

Finalement, les activités de lecture poétique sont indubitablement bénéfiques dans un contexte où toute occasion de motiver les apprenants et de les impliquer dans leurs apprentissages est la bienvenue. Il serait dommage de ne pas faire référence aux propos tenus par Corona, surlignant l'impact pédagogique que peut avoir l'oralisation de poèmes en contexte FLE (mais pas que) :

La poésie nous parle, il suffit de bien vouloir l'écouter. À son tour, la poésie a le don d'être écoutée et lue, et entre l'écoute et la lecture, elle sait aussi écouter les voix, toutes les voix, la nôtre et celles des autres. Elle est vraiment le juste médiateur qui ouvre les portes de la communication (Corona, 2020, p.9).

En complément à la situation de lecture, Séoud (2010, p.68) défend le point de vue selon lequel il faudrait « préserver, en somme, une situation authentique de rapport avec les livres et les grands hommes qui les ont écrits » et, ainsi, proposer des activités autour de la lecture de textes littéraires, telles que celles qui suivent, et qu'on a pris le soin d'adapter au texte poétique (Figure 2.3.) :

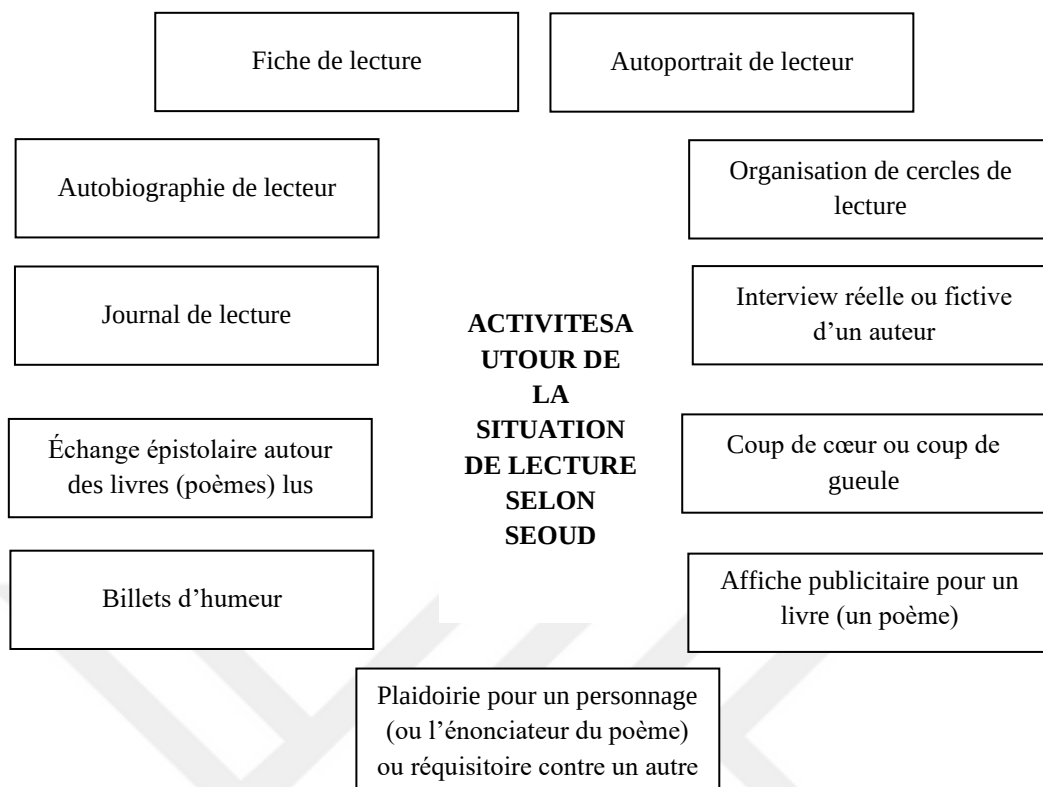


Figure 2.3. Activités autour de la situation de lecture, proposées par Séoud (2010)

Il ajoute avec conviction que toutes ces activités précitées méritent également d'être utilisées en contexte FLE « à moins de croire que l'enseignement des langues étrangères est un enseignement au rabais, de bas étage (Séoud, 2010, p.68) ».

En outre, l'acte de lecture permet d'outiller l'apprenant pour mieux comprendre et s'exprimer à l'oral. Dans son étude sur la lecture expressive, Ève-Marie Rollinat-Levasseur (2015, p.142) soutient l'idée que la lecture orale permet, d'une part, la compréhension du texte au fur et à mesure de sa mise en voix et, d'autre part, l'amélioration de l'expression orale de l'apprenant en liant « l'apprentissage de la langue étrangère à l'implication corporelle et sensorielle ». La répétition orale des textes sous-tend cette approche en favorisant l'enrichissement du répertoire linguistique et culturel par le processus d'imprégnation du texte prononcé et la mémorisation « des tournures lexicales et syntaxiques en contexte, associées à une représentation sémantique, c'est-à-dire à une idée, à du sens (Rollinat-Levasseur, 2015, p.142) ». Finalement, la lecture expressive s'avère une activité transversale, tremplin pour l'acquisition de diverses compétences et impliquant l'apprenant dans ce processus :

Lorsque l'apprenant lit à haute voix, il s'entend et s'autoévalue, de la même façon que le fait un chanteur : l'oralité, ici le fait de lire oralement, est ainsi le premier stade de prise de conscience de la production orale dans la langue cible, ce qui permet, au moment du déchiffrement de la suite du texte et de sa relecture, de s'appuyer sur cette perception pour se corriger et améliorer sa performance orale (Rollinat-Levasseur, 2015, p.145).

Depeursinge (Depeursinge et Mouginot, 2017), quant à lui, prend radicalement le contre-pied de toutes ces méthodes classiques qui « s'achèveraient par un clone plus ou moins viable » (Mouginot, 2018, p.6) et propose des « ateliers de l'illisible » où il s'agit de placer la discussion au cœur, à travers les échanges sur le texte (Depeursinge et Mouginot, 2017). La lecture y est, certes, mais pas abordée de la même façon qu'au sein des suggestions vues précédemment. Ce dispositif qu'il a élaboré dans le cadre d'un enseignement du français langue étrangère à des apprenants en décrochage scolaire, « remet à la fois en question et en jeu l'approche traditionnelle de la signification » (Mouginot, 2018, p.3) et remanie l'approche du texte poétique « en l'émancipant des schémas explicatifs et interprétatifs » (p.4) afin « de faire comme le « sujet du poème » (Meschonnic, 2008, p. 188 [cité par Mouginot]) – et non pas à la manière de tel poète ou de tel poème » (p.3). Le dispositif est donc nouveau : L'enseignant introduit la séance par un poème « illisible » tout en avouant que le sens du texte lui échappe également. Il se positionne au même niveau qu'eux et considère qu'il n'a « pas un savoir préalable à leur transmettre dans un sens magistral ». La seule question, ligne directrice de cet enseignement / apprentissage, est « qu'est-ce que ça veut dire ». Car Depeursinge (Depeursinge et Mouginot, 2017) part du principe que dans le cheminement avec le texte, certains éléments nous interpellent et ont du sens localement ou bien parce qu'ils font référence à notre bagage personnel, alors qu'il aurait été impossible de cerner leur sens si le texte avait été appréhendé dans une logique classique. Les *ateliers de l'illisible* partent donc du postulat qu'un texte incompréhensible de prime abord est constitué localement de nombreux segments porteurs de sens.

Enfin, il existe également des activités poétiques prenant appui sur le numérique, comme abordé dans la sous-partie précédente. Dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, il paraît très intéressant de profiter des avantages que procurent les outils informatiques, tel que l'ordinateur et l'accès à Internet. Ceci notamment pour surfer sur les différentes expositions virtuelles comme par exemple l'Exposition de Poésie Visuelle proposée par Le Bulletin des Bibliothèques de France (<https://bbf.enssib.fr/le-fil-du-bbf/une-exposition-virtuelle-de-poesie-visuelle-07-12-2018>) ou encore celle mise

en place à l'occasion de la 23^{ème} Editions du Printemps des Poètes par la municipalité de Solliès-Toucas (<https://www.ville-solliestoucas.fr/actualites/808/index.htm>); il existe aussi des sites internet qui proposent des « carnets de poètes » dans lesquels il est possible de trouver des informations relatives au texte de chacun des poètes listés, leur opinion sur la poésie, leurs sources d'inspiration mais aussi leur parcours (comme le site *Tout à coup la poésie*, rubrique *LIRE*); Ce même site prête à écouter des poèmes sonores (<http://www.toutacouplapoesie.ca/ecouter>). Ainsi, le numérique se trouve être soit un moyen d'accéder à des photographies de textes poétiques rédigés à la main, soit un outil et un moyen pour visionner des poèmes numériques animés, conçus à partir des ressources numériques. Morereau (2017), dans son mémoire rédigé sur le thème de la poésie numérique et pour lequel il a mené une expérimentation dans la classe d'une école primaire, propose quelques applications permettant de lire des poèmes numériques, notamment l'application *Speak* et l'application *Know*.

Pour aller plus loin encore, il est important de faire référence aux poèmes numériques, supports didactiques et pédagogiques ayant vu le jour depuis un certain temps déjà. Le premier poème numérique animé, *Computer poetry*, œuvre de Sylvestre Pestana, a vu le jour en 1981 au Portugal (Bootz, 2019, p.390). La poésie animée fait partie de la littérature animée et est composée de codes divers tels que le code musical, le visuel, le code linguistique, etc. Les auteurs de poésie numérique animée donnent à lire des poèmes tous différents les uns des autres, moyennant plus ou moins les divers codes à leur disposition. Certains d'entre eux proposent même des poèmes animés interactifs qui offrent de nombreux atouts didactiques et pédagogiques. Ainsi, il semblerait pertinent de proposer aux apprenants de visionner ce nouveau type de poèmes et, pour certains, d'interagir avec. Ce type d'activité pourrait participer non seulement au développement de la culture littéraire mais aussi de la culture numérique des étudiants.

Quel que soit la voie empruntée pour travailler le texte poétique à l'oral, les pistes didactiques sont nombreuses et adaptées / adaptables à l'enseignement du français langue étrangère. Néanmoins, pour que l'enseignement / apprentissage de la littérature (du poème dans le cas présent) soit complet, il est nécessaire de ne pas se contenter de la lecture et de poursuivre l'apprentissage de la lecture créatrice par la pratique d'écriture, d'autant plus qu'« on peut répondre à la poésie par la poésie, c'est-à-dire en écrivant soi-même des vers, bref, lire la plume à la main, sachant que, comme dit aussi Leclair (1992 : 65) : « La liberté du "je" poète est garante de celle du "tu" lecteur qui se met à

écrire » (Séoud, 2010, p.69) ». Cette créativité peut prendre des formes diverses et variées, notamment dans le cadre de la pédagogie de projet. La suite portera sur les activités d'écriture et de traduction, tous deux pouvant être classés parmi les moyens stimulant l'épanouissement de la créativité des apprenants d'une langue étrangère.

2.3.2.4. Activités d'écriture créative à partir des textes poétiques

La créativité, concept très à la mode dans l'enseignement des langues, étrangères comme maternelles, interpelle bon nombre de chercheurs et de praticiens quant à sa mise en pratique en classe. Elle se manifeste par la triade : *capacités cognitives, émotions* et *facteurs environnementaux* (Rollinat-Levasseur, 2015, p.137) et exige le recours à ce qui est déjà là (pour y puiser des ressources) et ce qui n'y est pas encore mais qui va émerger (Eschenauer, 2018). La créativité peut être recherchée dans de nombreuses disciplines. En l'occurrence, la lecture et l'écriture sont les domaines de prédilection pour y parvenir en contexte d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. La sous-partie précédente a été l'occasion de souligner comment la lecture expressive d'un poème contribue au développement de la créativité. Ici, ce sera dans la continuité de ce constat que sera abordée la créativité recherchée au moyen de l'écriture poétique.

L'écriture créative se manifeste en classe de FLE à travers notamment une activité exploitée avec persévérance dans les pratiques pédagogiques contemporaines : les jeux avec et sur les mots. Godard rappelle leur singularité et leur importance en mentionnant qu'ils « permettent de percevoir le côté palpable des signes et peuvent servir à l'acquisition de certaines structures linguistiques », ce qui favorise « l'invention plutôt que la répétition d'une norme (Godard, 2015, p.29) ». Si l'utilité et l'efficacité de ces types de jeux sont un fait, la poésie est un des moyens d'y parvenir. Il y a en effet un consensus aujourd'hui (Kahnamouipour et Abdollahi, 2018 ; Yasa, 2009 ; Vischer Mourtzakis, 2017 ; Lombez, 2003, pour n'en citer que quelques-uns) sur la corrélation qui existe entre le poème et la créativité. Ce lien on ne peut plus réel est sans aucun doute favorisé par la richesse des structures langagières ainsi que des traces culturelles et interculturelles qu'elle offre (Kahnamouipour et Abdollahi, 2018, p.4).

Les objectifs visés par les ateliers d'écriture poétique en français langue étrangère peuvent être variés, comme amener les apprenants à entrer dans l'écrit poétique et à mieux comprendre les particularités du texte poétique, à enrichir son vocabulaire, améliorer son

expression écrite ou encore transférer et fixer les notions apprises (Boulouh et Schlemminger, 2019, p.35-36). Néanmoins, s'il y a bien un objectif général qui revient dans tous les cas, c'est celui de permettre aux apprenants de prendre conscience des nouvelles facettes de la langue tout en impliquant ses propres émotions, ce qui sous-tend d'autres objectifs, comme constater qu'il est possible de décrocher des normes linguistiques, se libérer de toutes les contraintes jusque-là si sacralisées, permettre ainsi de découvrir toutes les riches possibilités de s'exprimer dans la langue apprise et, enfin, développer son imagination intuitive et spontanée (Boulouh et Schlemminger, 2019, p.35-36 et 38).

D'après les recherches effectuées par Mouginot (2014, p.28), l'écriture poétique semble être présente dans certains manuels de FLE où l'on peut constater des invitations à produire des calligrammes, des poèmes (à l'issue d'un travail sur les expressions idiomatiques dans *Alter Ego 1* ou après des activités de découvertes du haïku et de l'alexandrin dans *Alors ? B1*), ou des pastiches (cf. à la manière de Robert Desnos dans l'unité 4 de *Ici 1*). Alors que l'écriture créative (également appelée écriture « d'invention ») arrive soit en amont, soit en complément, soit en prolongement des ateliers de lecture, on remarque que les concepteurs des manuels de FLE privilégient souvent son utilisation en fin d'unité, ce qui ne permet qu'un travail superficiel n'ouvrant pas la voie à un travail approfondi de l'écriture créative.

Concernant les manuels complémentaires autour de l'écriture créative en FLE, on constatera qu'ils sont rares. Toutefois, l'ouvrage *Ecritures créatives* de la collection *Les outils malins du FLE* des éditions PUG (Bara, Bonvallet, Rodier, 2011) est entièrement dédié à ce type d'activité et mériterait d'être scruté afin d'y relever la diversité des activités d'écriture poétique. Les auteurs de l'ouvrage, professeurs de FLE au CAVILAM, Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias de Vichy, ont pris le soin de préciser le niveau des ateliers proposés, sachant qu'il y en a pour tous les niveaux, de A1 à B2. Les différentes pistes pédagogiques sont réparties en trois catégories : dans la partie « imiter / emprunter », l'apprentissage passe par l'imitation et les apprenants sont incités à se focaliser sur le lexique et le contenu culturel à partir de modèles ; dans la partie « inventer/imaginer », permet d'impliquer les apprenants dans une démarche collective et de les invitant à créer un texte sans nécessairement détenir des connaissances culturelles ; enfin, la troisième et dernière partie « jouer / créer » propose des jeux et des créations à partir de contraintes littéraires. Ce découpage permet

d'approcher l'écriture à partir d'un large éventail de possibilités. Chacune des trois catégories est composée de trois chapitres, à savoir *Les listes et les inventaires*, *Les poèmes*, et *Les phrases et les textes*. Les ateliers d'écriture autour du poème ont donc une place spéciale bien méritée dans le corpus de l'ouvrage et la démarche adoptée par ses auteurs. Dans l'avant-propos, un passage révélateur saute aux yeux :

L'écriture de poèmes est également proposée dans les trois parties : poèmes qui jouent sur le hasard, l'aléatoire (par exemple en utilisant des formes simplifiées de cadavres exquis) et la production collective. C'est un moyen de révéler la créativité des participants qui sont souvent surpris par les résultats. Ecrire un poème peut paraître complexe mais ne proposant des techniques, c'est en réalité assez simple et les résultats sont parfois magnifiques. Plusieurs techniques sont utilisées : imiter, reproduire une forme, mélanger des poèmes, les créer en utilisant des phrases déjà écrites... (Bara, Bonvallet, Rodier, 2011).

Sachant que l'ouvrage est constitué de 62 fiches au total, les ateliers d'écriture poétique proposés dans cet ouvrage représentent 29% des fiches totales incluses et la répartition se fait ainsi : dans la partie « Imiter, emprunter », les fiches 7 à 14 s'appuient sur les poèmes, dans la partie « Inventer, imaginer », il s'agit des fiches 27 à 30, enfin, dans la partie « Jouer, créer », ce sont les fiches 44 à 49 qui ont trait au poème. Le tableau suivant (Tableau 2.5.) dresse le portrait de chacune des fiches, tout en précisant la partie dans laquelle elle se trouve, le niveau auquel elle est destinée, la durée de la séance, le support déclencheur, ainsi que l'idée directrice de l'enseignement qui peut être comprise comme une ébauche de l'objectif de l'atelier.

Tableau 2.5. Les caractéristiques des différentes fiches d'ateliers poétiques proposées par *Ecritures créatives* (Bara, Bonvallet, Rodier, 2011).

Partie	Fiches	Niveau	Déclencheur	Idée
Imiter, emprunter	7	A2 et + 30+30 min	<i>Jardin d'hiver</i> écrite par Benjamin Biolay et Keren Ann, chantée par Henri Salvador, <i>Chambre avec vue</i> , 2000	Utiliser une chanson pour en écrire d'autres.
	8	A2 et + 20 min	<i>Outils posés sur une table</i> de Jean Tardieu, <i>Formeries</i> , 1976	Décrire un métier en imitant un poème de Jean Tardieu.
	9	B1 et + 20-30 min	<i>Iles</i> de Blaise Pascal, <i>Au cœur du monde</i> , 1957	Créer un poème qui reprenne le même mot ou la même expression au début de chaque vers (anaphore).
	10	B1 et + 20-30 min	<i>Cortège</i> de Jacques Prévert, <i>Paroles</i> , 1949	Imiter un poème de Prévert en utilisant des expressions et des compléments de nom.
	11	B1 et + 30 min	<i>Je t'aime</i> de Paul Éluard, <i>Le phénix</i> , 1954	Imiter un poème de Paul Éluard.
	12	B1 et + 20-30 min	Poème <i>Autoportrait</i> de Marcel Mariën, <i>La Marche Palière</i> , 1982	Faire un autoportrait de la classe en utilisant uniquement des adjectifs et des noms de professions.
	13	B1 et + 45 min	<i>L'huître</i> de Francis Ponge, <i>Le parti pris des choses</i> , 1942	A la manière de Francis Ponge, jouer avec les mots pour décrire un objet, et le faire sortir de l'ordinaire.
	14	B2 20 min	<i>Quelqu'un, quelque part</i> d'Henri Michaux, <i>A distance</i> , 1996	Esquisser des personnages à travers des lieux, des caractéristiques, des actions ordinaires.
Inventer, imaginer	27	B1 et + 30 min	Les vers de mirliton que l'on trouvait sur les papiers d'emballage des bonbons	Raconter une vie, un livre, un film sous la forme d'un bref poème.
	28	B1 et + 45 min	<i>Les fenêtres</i> de Charles Baudelaire, <i>Le spleen de Paris ou Petits Poèmes en Prose</i> , 1869	Faire imaginer l'impossible.
	29	B1 et + 30 min	<i>Zone</i> de Guillaume Apollinaire, <i>Alcools</i> , 1913	Ecrire un poème collectif en jouant avec le hasard.
	30	B1/B2 20-30 min	<i>Excursion au village</i> de René Char, <i>Aromates chasseurs</i> , 1972-1975	Créer collectivement un poème surréaliste.
Jouer, créer	44	A1/A2 et + 20-30 min	Canevas	Jouer avec des mots simples pour produire un texte à l'effet poétique fort.
	45	A2 et + 10-20 min	Être un maître, piège du temps, Jean Follain, 1983	Créer en s'appuyant sur la structure d'un poème.
	46	A2 et + 45 min	Ecrire avant de découvrir : le poème <i>La Seine a rencontré Paris</i> , de Jacques Prévert, <i>Choses et autres</i> 1972. Découvrir avant d'écrire : le poème <i>Sonnet</i> , de Charles Cros, <i>Le Collier de griffes</i> 1908	Deux voix pour aller à la rencontre d'un texte littéraire.

Tableau 2.5. (Suite) Les caractéristiques des différentes fiches d'ateliers poétiques proposées par *Ecritures créatives* (Bara, Bonvallet, Rodier, 2011).

Partie	Fiches	Niveau	Déclencheur	Idée
Jouer, créer	47	B1 et + 45 min	<i>Déjeuner du matin</i> de Jacques Prévert, <i>Paroles</i> , 1945	Ecrire une lettre d'adieu à partir du célèbre <i>Déjeuner du matin</i> de Jacques Prévert.
	48	B1 et + 20 min-1 h	Quand.../alors... Si.../alors... - C'est parce que.../que..., etc.	Utiliser des formes simplifiées de cadavres exquis pour créer des phrases surréalistes, des questions-réponses drôles et des poèmes insolites.
	49	B1 et +	Stratégie de Blaise Cendrars qui a écrit un recueil de poèmes, <i>Kodak</i> , 1924	Créer un poème en utilisant des phrases d'un livre.

Cette vue d'ensemble établit l'utilisation du support poétique au profit des ateliers d'écriture créative dès le niveau débutant A1, et jusqu'aux niveaux avancés (ici B1 et +, B2).

En somme, le lien qui existe entre les ateliers de lecture et ceux d'écriture est aujourd'hui approuvé en langue étrangère, tout comme en langue maternelle. Pourtant, les préoccupations qui orientent la méthodologie d'enseignement adoptée par la didactique maternelle ne reflètent en aucun cas celles du contexte langue étrangère (Baptiste, 2015, p.105). Or, tirer profit du bilan des nouvelles pratiques d'écriture en français langue maternelle pourrait être une ébauche de réflexion pour les enseignants de FLE. C'est ce que les commentaires suivants tenteront de révéler.

Même si le cloisonnement entre la didactique du FLE et la didactique du FLM semble persister, nombreux sont les chercheurs qui se sont positionnés pour un « éventuel transfert d'approches croisées FLE – FLM » (Jeanneret, 2010, p.178). Alors que certains soutiennent un transfert des démarches du FLE vers le FLM (Suzanne Chartrand et Marie-Christine Paret cités par Jeanneret, 2010, p.178), d'autres mettent le doigt sur des ressemblances entre certains exercices d'écritures créatives conçus pour le FLE et l'approche adoptée en FLM (Baptiste, 2015, p.105) et s'interrogent sur les échanges possibles. L'écriture créative en FLE peut tout à fait prendre appui sur les recherches en langue maternelle ; toutefois, le contexte particulier d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère exige d'y apporter des nuances et des aménagements.

Malineau (cité par Goldenstein, 1985, p.84-87), prône un enseignement par les jeux en contexte de langue maternelle, comme vu dans la partie précédente sur la lecture poétique. Le jeu mérite sa place dans tout contexte d'enseignement apprentissage et a

donc sa place en langue étrangère. Il faudrait cependant adapter les textes, les objectifs et limiter la complexité de l'exercice selon le niveau en question. En plus de la première catégorie de jeux qui visait un réapprentissage de la lecture, Malineau propose également une deuxième catégorie et une troisième catégorie de jeux. L'une des deux a pour objectif, cette fois-ci, le déblocage de l'imaginaire par la création aléatoire : le jeu *Comme* sur la technique du papier plié pour produire un texte où le premier terme de chaque comparaison écrit par un élève est complété par le deuxième terme de ladite comparaison écrite cette fois par un autre élève ; le fameux cadavre exquis ; l'écriture automatique néanmoins très complexe ; le prolongement d'un poème de Paul Éluard par exemple qui aboutirait à un dictionnaire imagé à partir des connotations ; le jeu de l'un dans l'autre ou encore le jeu *Pourquoi ? Qu'est-ce que ?* pour lequel Goldenstein ne fournit pas plus de précisions. La troisième et dernière catégorie de jeux, quant à elle, prétend déclencher un travail sur les automatismes du langage à partir des jeux qui, pour certains, peuvent s'insérer dans le registre poétique, comme le *jeu de Cortège* à la manière de Jacques Prévert ou encore les proverbes.

Baptiste (2015, p.104-108), lui, aborde les nuances subtiles de l'enseignement / apprentissage de l'écriture selon le contexte FLE ou maternelle, avec des exemples à l'appui. Relevons-en quelques-uns mis à l'épreuve par ce chercheur et pouvant être adaptés au poème :

D'abord concernant l'écriture de pastiches, certaines adaptations peuvent s'avérer incontournables : écrire un poème à la manière d'un poète donné étudié en classe peut être fructueux en classe de langue étrangère, mais peut nécessiter des étapes intermédiaires supplémentaires pour que l'apprenant en langue y parvienne.

Ensuite, l'une des retenues que partage Baptiste dans son livre est le constat que la voie est laissée libre aux enseignants dans leur façon de mener les exercices de réécriture poétique. Si une telle liberté pédagogique peut être compréhensible et montrer la confiance que les éditeurs ont sur le professionnalisme des enseignants, un tel manque peut néanmoins être frustrant pour celui qui n'a aucune balle pour guider ses apprenants dans ce type d'analyse de texte. Une proposition de planification et d'étayage aurait été préférable et pourrait conforter tout un chacun, libre de choisir ou non la voie proposée.

Enfin, les ateliers de réécriture méritent également une attention particulière en contexte FLE. En effet, alors que certaines cultures peuvent être préparées depuis

l'enfance à voir des classiques de la littérature détournés (comme en France), d'autres cultures peuvent au contraire considérer une telle entreprise comme une « irrévérence public ». Une certaine rigueur est donc inévitable dans la conception et la programmation des ateliers d'écriture en contexte FLE où il convient de prendre en compte le cadre interculturel et les éventuels points de résistance avant d'intégrer ce type d'atelier d'écriture dans la classe.

Somme toute, la pratique d'écriture créative est pertinente à tout niveau en FLE à condition d'adapter le type de consigne et le type d'objectif (Baptiste, 2015, p.105). Grâce à ce support spécifique, il est tout à fait possible de joindre le ludique au poétique. L'une des ressources didactiques pouvant servir à l'enseignant en amont des ateliers d'écriture pour planifier les séances et l'ensemble des ouvrages des poètes ayant partagé leur expérience sur le processus d'écriture de leurs propres poèmes. Cette autoréflexion peut représenter une mine d'or pour les ateliers d'écriture dans tout processus d'enseignement / apprentissage où les atouts semblent fuser. Godard les relève ainsi : « L'écriture, en focalisant l'apprenant sur le faire, le rend ainsi attentif à la technique littéraire, et le pousse à une lecture analytique. C'est une bonne manière de l'obliger à quitter le niveau microstructural pour aborder des phénomènes discursifs (voix, aspect) (2015, p.29) ». Hassan (2019, p.10) a démontré, lui, dans l'une de ses recherches que les exercices d'écriture favorisent l'expression de soi chez l'apprenant ainsi que son rapport à la langue apprise et à la communication. En conséquence, se vouer à un enseignement cheminé de la lecture vers l'écriture, c'est motiver l'apprenant de langue étrangère et lui donner des billes pour approcher la langue dans sa matérialité. L'étude de Hannecart (2005) montre l'efficacité des ateliers de lecture / écriture où l'on commence par lire, d'abord pour réécrire grâce aux structures récurrentes, puis pour mieux écrire en produisant alors des structures langagières de plus en plus complexes. La lecture / écriture de poèmes français s'avère, de ce fait, un outil pertinent d'apprentissage de la langue :

Les ateliers de lecture-écriture favorisent chez l'apprenant de langue la mise en place de stratégies ou au moins une attention particulière pour comprendre l'organisation générale du texte, pour retrouver les structures récurrentes qui le sous-tendent, les stéréotypes. Reprendre, dans cette optique de lecture du texte littéraire, c'est être capable de reconnaître dans le texte des stéréotypes langagiers et des schémas figés, dans un mouvement de participation et de mise à distance, et de les réactualiser ou les transgresser dans la compréhension ou dans la production écrites (Hannecart, 2005, p.13).

Pour ce qui est des activités moyennant les outils informatiques, il semble judicieux de rebondir sur celles proposées en lecture pour la poésie virtuelle, pour en proposer en atelier d'écriture poétique. Ainsi, il semble fort intéressant de mettre en place des exercices de création poétique numérique où les apprenants seront mis face à des contraintes innovantes : créer un poème qui sera intégré à l'exposition virtuelle d'un blog tenu par la classe, créer un poème animé, etc. De nombreuses ressources numériques viennent épauler de telles activités afin de faciliter la tâche de l'apprenant et de le motiver. Morereau (2017, p.57, 58) en a notamment relevé quelques-uns, tels que *Haiku Learning*, *Haiku Poems*, *Spine Sonnet* ou encore l'application *abcdefghijklmnopqrstuvwxyz*, ce dernier mettant l'utilisateur en interaction.

Lecture ou écriture, peu importe le versant des ateliers poétiques, le constat est le même : les exercices autour du texte poétique permettent indubitablement aussi bien un travail sur la langue que bien plus encore. Cependant, ces deux voies didactiques ne sont points les seules à servir l'enseignement d'une langue étrangère ; comme soulevé brièvement plus haut, la traduction poétique peut également y représenter un exercice pertinent.

2.3.3. La traduction poétique en classe de langue étrangère

L'introduction de la présente recherche a mis à la lumière du jour la rareté des recherches s'aventurant dans une réflexion sur la place et l'usage de la traduction poétique en classe de langue étrangère. Cette lacune va de pair avec les recherches sur la traduction poétique et peut alors se comprendre si l'on approfondit, même si ce n'est que peu, les particularités de ce type de traduction. Pour les études effectuées sur la traduction poétique, Bonnefoy montre, dès les premières lignes de son livre *L'Autre Langue à portée de voix*, le regret qu'il éprouve face à l'angle de vue sur lequel elles s'appuient :

Je ne cesse de m'étonner que dans les réflexions sur la traduction, qui sont pourtant très diverses, le problème de la traduction de la poésie ne soit pas abordé comme il devrait l'être, c'est-à-dire par reconnaissance d'entrée de jeu que la parole en poésie est radicalement différente de toutes les autres et ne peut donc être traduite que d'une façon qui ait ses lois propres (Bonnefoy, 2013, p.7).

Commençons donc par aborder les spécificités du processus de la traduction poétique pour poursuivre notre réflexion sur ses potentialités en contexte d'enseignement

/ apprentissage d'une langue étrangère en abordant d'une part ses atouts et ses limites, et d'autre part les diverses activités exploitables.

2.3.3.1. Les spécificités de la traduction poétique

Les parties précédentes, notamment celle sur la traduction, ont été l'occasion de mettre en lumière la complexité de l'acte traductif, sans cesse en proie à des remise en question des traductions produites, et ce, quel que soit le type de texte en jeu. A l'heure où la qualité et la validité des traductions sont remises en question de par les ambiguïtés ou les inexactitudes que contient le texte produit, les spécificités propres au poème, soulevées plus haut, accentuent cette tendance et justifient les réticences à son égard, comme le rappelle Ellrodt :

Que la traduction de la poésie présente des difficultés particulières, on l'a reconnu depuis l'Antiquité. « Peut-on traduire un poème ? Non », répond d'abord Yves Bonnefoy, poète. Mais il faut l'entendre au sens où il prend lui-même cette impossibilité : le traducteur ne peut prétendre à une parfaite équivalence sémantique, une exacte équivalence sonore (Ellrodt, 2006).

Il est alors judicieux de se demander comment déterminer les critères d'acceptabilité d'une traduction poétique, ou du moins les conditions inéluctables que devraient remplir une telle entreprise. Umberto Eco s'intéresse justement à ce brouillard pesant sur l'acceptabilité de toute traduction dans son œuvre qui s'intitule *Dire presque la même chose* (2003) et dans laquelle il soutient l'idée que « la fidélité manifeste des traductions n'est pas le critère qui garantit l'acceptabilité de la traduction » mais plutôt « la conviction que la traduction est toujours possible si le texte source a été interprété avec une complicité passionnée, c'est l'engagement à identifier ce qu'est pour nous le sens profond du texte, et l'aptitude à négocier à chaque instant la solution qui nous semble la plus juste (2003, p.466) ». En poésie, cette négociation est visiblement plus créative par l'implication accentuée du traducteur. En somme, dans le processus de traduction de ce langage spécifique, la créativité se manifeste au plus haut point. Il en est ainsi, en effet, puisque la créativité du traducteur s'avère proportionnelle aux particularités susmentionnées car plus le texte source est ancré dans la langue et la culture source et, ainsi, reflète de nombreuses traces qui y sont spécifiques, plus le traducteur est contraint de mettre en scène sa créativité (Yasa, 2009, p.151). Dorénavant, il s'agit de réfléchir sur

la façon de procéder pour réussir à atteindre cette « recreation d'un *souffle* », selon les termes de Lombez (2016, p.5).

Bonnefoy, grand connaisseur de la traduction poétique sous l'aspect pragmatique pour s'y être aventuré à de multiples reprises, décrit ainsi la démarche à adopter :

Et il faudra donc que le traducteur, se dégageant autant que possible des myopies du mot à mot ou même d'ailleurs du phrase à phrase, cherche à revivre autant que possible cet aspect-là, universalisable, du travail de l'écrivain, qui expérimente mais aussi bien réfléchit, d'où une pensée pour mener son œuvre. Après quoi le traducteur demandera à ses propres mots, tous décalés par rapport à ceux du texte premier, de lui parler d'à peu près la même chose (Bonnefoy, 2000, p.48).

La lecture de ce passage rappelle étonnamment le processus traductif qui caractérise la théorie interprétative et les principes qui la suivent. Ne pas se cantonner aux mots ; voici le premier élément à retenir pour se lancer dans une traduction poétique. Car, certes, cette condition est nécessaire pour traduire tous types de textes, mais elle l'est davantage dans le cas de la poésie où « ...les mots font corps, dans une langue, qu'ils sont la chair – mais aussi les muscles, les nerfs – de cette variété-là du langage » (Bonnefoy, 2000, p.48). Le traducteur qui s'efforce à revivre le travail de l'écrivain, est tout autant essentiel en poésie, pour qu'il y ait traduction d'une œuvre dépendante d'une autre (donc création à partir d'une œuvre déjà existante) et non création d'une œuvre indépendante. A ce stade-là, le traducteur aura compris et entamé l'étape de déverbalisation (grâce à la distance instaurée avec les mots, voire même avec les phrases). Après quoi, la poursuite de la déverbalisation ainsi que la reformulation pourront se faire, à condition de ne pas s'imposer des contraintes paralysantes, telles que la reproduction des rimes ou encore des rythmes :

Il n'y a pas de raison de traduire un poème vers par vers, par exemple : car c'est se vouer à briser les enchainements qui sont le souffle des strophes. Pas même de raison de s'imposer la régularité prosodique, quand notre siècle nous refuse de trouver sens à ces formes fixes de nague, métaphoriques d'un consensus que la modernité ne sait ni n'accepte plus (Bonnefoy, 2000, p.51).

Fidèle à ses propos, Bonnefoy ne s'est pas donné de la peine à reproduire certaines rimes de Shakespeare, comme le pointe Zach (2013, p.90) à travers l'exemple suivant :

[...] I'll have grounds
More relative than this – the play's the thing
Wherein I'll catch the conscience of the king.

[...] Il faut fonder
Sur un plus ferme sol... Le théâtre est le piège
Où je prendrai la conscience du roi. (Zach, 2013, p.90)

Si cet exemple est tiré d'une pièce de théâtre de Shakespeare, *Hamlet*, il n'en est pas moins pour ses traductions de poèmes. Bonnefoy, qui reconnaît que la traduction d'un poème se doit d'être un poème avec un rythme et un sens (« produits l'un pour l'autre »), défend toutefois l'idée que le rythme sera le sien et non celui de l'auteur (Zach, 2013, p.166). Ne voit-on pas là une certaine résistance des deux côtés de la chaîne de traduction ? Force est de constater que, comme dans toute traduction, la traduction poétique est on ne peut plus caractérisée par une tension qui tiraille le traducteur, entre « la nécessité d'une identification avec l'auteur original et celle, tout aussi grande, de rester soi-même » (Zach, 2013, p.166). Impossible donc de se calquer au poète – par conséquent au poème – original, sans y ajouter son grain de sel. Selon Bonnefoy (2000, p.47), la traduction poétique se veut donc un « acte créateur » comme le dirait Zach (2013, p.166) qui réitère la création source, aux dépens de quelques pertes *sans grande importance*, notamment celles inhérentes à la langue de l'écrit :

La fonction de la poésie est d'inquiéter le langage, de briser dans les mots les réseaux de relations conceptuelles à cause desquels nous n'avons de la réalité qu'une image, sans accès à cette unité qu'on pressent pourtant derrière toutes ces représentations partielles, donc abstraites. [...] Qu'il ait courage et audace, et le traducteur pourra donc ne trahir que l'inessentiel (Bonnefoy, 2000, p.49).

Il s'en va donc sans dire que ce qui différencie la traduction d'une première création est l'attention qui est accordée à la transmission de la pensée de l'auteur du texte source, retranscrite, en d'autres termes, recrée à partir d'un nouvel agencement des mots, d'un nouveau rythme, d'une nouvelle mélodie. Somme toute, dans la traduction poétique, si le sens est véhiculé après un travail sur la pensée de l'auteur, la langue est appréhendée dans une tout autre dimension, plus mélodique et plus abstraite, pour déboucher sur une réécriture où les traces du traducteur, conséquences de sa subjectivité et de ses choix, sont plus nombreuses que dans le cas de figure d'autres types de texte. Ainsi, en contexte FLE, lorsque la matière à traduire est un poème, l'activité de traduction présente de nombreux intérêts favorisant l'acquisition de la langue étrangère.

Compte tenu des points soulevés jusqu'ici et depuis le début de cette grande partie accordée aux prolégomènes, il est important de ne pas passer sous silence les freins pouvant interférer dans un tel contexte d'enseignement. Abordées en filigrane dans les

parties précédentes, les limites de la traduction poétique se situent au niveau de l'apprenant, de l'enseignant et du support de travail. En effet, la poésie étant loin d'être en tête de liste des différents types de documents authentiques contenus dans les manuels de FLE (cf. 2.3.2.1.), les enseignants ne sont point incités à travailler sur un tel support (y compris donc en traduction). Jugée trop compliquée pour ces utilisateurs fragiles de la langue étrangère (Woerly, 2015, p.87), ou encore considérée comme non prioritaire par rapport aux autres types de texte, quel qu'en soit la raison, la poésie est source de réticence en didactique du FLE. Les images, les connotations, les équivalences et toutes les autres caractéristiques poétiques sont appréhendées tout autrement dans ce langage mélodique, ce qui peut être à l'origine d'un contexte d'apprentissage frustrant pour les apprenants de la langue étrangère. En raison de ces spécificités, il est tout à fait probable que le poème crée de l'anxiété chez l'apprenant. Le but des ateliers poétiques, de traduction ou non, n'est pas d'alimenter ces angoisses mais de les surmonter en les neutralisant ou encore en les contournant. Dans le cadre de ses « ateliers de l'illisible » abordés brièvement un peu plus haut, Depeursinge propose un poème illisible et incompréhensible à première vue, mais dans lequel sont hébergés des passages qui interpellent, « tout à fait compréhensibles localement » (Depeursinge & Mouginot, 2017) et, ainsi, opte pour une annonce compassionnelle dans un objectif bien précis :

Dès la première séance d'atelier, l'animateur formule d'ailleurs une résistance collective au sens du poème – faisant de l'« illisible » l'affaire de tous : « J'annonce que ce texte me résiste à moi aussi, radicalement. Le point de départ est d'annoncer honnêtement une communauté de situations. Il y a un côté performatif, mais ce n'est pas de la poudre aux yeux. Ça demande en pratique peu d'explications. » (Depeursinge & Mouginot, 2017). M. Depeursinge évoque ici non seulement les conditions d'une écoute mais aussi et surtout les conditions d'une recherche d'égalité énonciative, d'égalité dans l'expérience de reprise des voix (Mouginot, 2018, p.5).

Même si l'intention première de ce chercheur n'est pas de réduire l'anxiété chez les apprenants mais de créer l'ambiance d'une recherche et d'une expérience commune, une telle démarche peut rassurer l'apprenant et l'inciter à participer à ce projet de quête d'une traduction. Pour inhiber le blocage de départ et créer un environnement pédagogique fructueux dans le cas d'une traduction poétique, il pourrait donc être pertinent de rappeler d'emblée qu'il n'y a pas une seule et unique traduction correcte, acceptable et valide mais qu'il est possible de proposer une traduction, véhiculant certes la pensée de l'auteur, mais

pour laquelle les choix linguistiques et rythmiques sont fonctions de sa propre subjectivité.

En somme, une fois ces obstacles pris en compte afin d'aménager un enseignement permettant de les neutraliser au mieux, la traduction poétique peut être envisagée au vu des multiples apports qu'elle présente. Il est possible de résumer, en quelques points, les divers atouts de son utilisation en classe de langue étrangère qu'on cherchera à confirmer auprès de quelques enseignants de FLE dans le cadre de cette recherche (cf. partie méthodologie) :

- Par la découverte des poètes français et de leurs œuvres, la traduction poétique favorise la **culture littéraire** des apprenants. Varier les supports poétiques ainsi que les époques permettrait d'élargir leurs champs de connaissances et de comprendre les émotions et les sensations qui ont motivées chacun des auteurs étudiés.
- Par la **comparaison des langues et des cultures**, la traduction poétique permet à l'apprenant d'approcher la langue apprise en s'appuyant sur sa langue maternelle. Cette approche est doublement bénéfique pour l'apprenant puisqu'elle lui permet, d'une part, de prendre appui sur ce qu'il maîtrise déjà et donc d'être rassuré, et, d'autre part, d'attiser sa curiosité et de s'impliquer dans une telle démarche. Inutile de souligner combien les activités ayant du sens pour l'apprenant contribuent à son apprentissage et à son implication.
- De par sa **richesse en matière d'éléments linguistiques et extralinguistiques**, le support poétique ajoute de la valeur à l'exercice de traduction en classe de langue et permet de l'aborder sous un autre angle ;
- Par ses spécificités mises au jour plus haut, la traduction poétique est le contexte propice à la prise de conscience de la **richesse d'interprétation** d'un texte. La multitude des différentes versions émises par les apprenants sera l'occasion de montrer de nouvelles facettes d'une langue.
- Par conséquent, sans trop nous étaler sur le sujet qui a été suffisamment abordé dans cette partie-même, la traduction d'un poème favorise la **créativité** des apprenants et rend **ludique** l'activité pédagogique de traduction.
- Enfin, en plus de permettre un travail sur la langue et la culture apprise, la traduction poétique favorise **l'assimilation de certaines caractéristiques de**

l'acte traductif, d'autant plus si son enseignement est conçu en prenant en compte les études en traductologie, notamment celles menées dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère.

Toute considération faite, la traduction poétique est une activité pédagogique pertinente, vecteur d'apprentissage d'une langue étrangère. La suite de l'étude traitera les diverses situations d'apprentissage pouvant être conçues à partir de la traduction poétique. Rappelons toutefois que la liste de ces propositions n'est point exhaustive mais permet de balayer les études menées sur le sujet et d'apporter une touche de contribution émanant de notre propre réflexion.

2.3.3.2. Activités de traduction poétique en classe de langue étrangère

Les travaux menés autour de la traduction de poèmes en classe de FLE, alors que limités, soulèvent un grand intérêt dans le cadre de cette étude. Cette partie sera consacrée à l'exposé commenté de quelques-uns d'entre eux ainsi qu'à nos suggestions s'appuyant sur tous les apports théoriques vus jusqu'ici.

Manesse (2003) partage dans un article scientifique, une expérimentation fort intéressante qu'elle a menée en immersion dans le cadre d'un module d'initiation à la littérature comparée dispensé en licence de FLE. Cette enseignante - chercheuse a méticuleusement conçu des séances d'apprentissage autour d'un type d'activité : la traduction d'un texte. Ce qui est intéressant dans sa démarche, ce n'est pas tant la séquence en elle-même, mais bien le profil des apprenants auxquels ce cours est dédié. En effet, si la moitié d'entre eux est composée de français natifs, l'autre moitié est constitué d'étudiants de 20 nationalités différentes. Dans ledit contexte, Manesse prévoit donc une activité de traduction à effectuer en binômes, soit exolingues (un locuteur français natif et un locuteur d'une langue différente), soit endolingues (deux locuteurs natifs français) pour lesquels deux activités distinctes de traductions pertinentes sont mises en place par Manesse. Les binômes exolingues ont pour tâche la traduction d'abord littérale (mot à mot) puis littéraire (traduction finale, réexprimée de façon cohérente) d'un texte (texte poétique ou texte en prose). Effectuer un tel travail sans verbaliser le cheminement de la réflexion métacognitive ayant permis d'aboutir à la traduction finale ne permettrait pas de tirer dignement profit d'une telle approche. L'enseignante exige donc une étape intermédiaire dans laquelle les deux membres de chaque binôme classent

les passages ayant posé problème par rubrique (syntaxique, sémantique, rhétorique, etc.) tout en explicitant les choix de traduction pour lesquels ils ont optés. Subséquemment, les binômes endolingues, quant à eux, ont à travailler sur des traductions d'un texte choisi qu'ils doivent comparer à l'aide d'un classement et caractériser les choix des traducteurs.

Un tel travail s'appuyant sur de multiples stratégies didactiques employées par l'enseignante - chercheuse a favorisé divers cheminements de réflexion fort intéressants ainsi que l'intérêt des apprenants. L'objectif de la séance clairement énoncé en début de séquence, à savoir « s'attacher à décrire un « processus » de réflexion », a conduit les apprenants à focaliser leur attention sur cette fameuse étape de discussion et de négociation ayant conduit aux prises de décisions (Manesse, 2003, p.90). En outre, selon Manesse, ce travail de découverte mené sans modèle est un bon moyen de déclencher la prise d'initiative et de procurer du plaisir à la tâche. Afin de résoudre des problèmes de traduction qui se posent dans les divers niveaux d'analyse (morphologique, syntaxique, sémantique, ou des *realia*, etc.), les étudiants mettent en avant leur inventivité et font, de ce fait, des choix autonomes découlant d'incessants tâtonnements, les incitant ainsi à trancher entre les solutions qu'ils apportent et à prendre position. N'est-ce pas là le cheminement réflexif que mène tout traducteur, souvent introverti parfois énoncé tout à fait explicitement comme l'ont fait M. Yourcenar ou encore M. Orcel (cités par Manesse, 2003, p.94) ? Et n'est-ce pas l'objectif de tout enseignement que de privilégier un apprentissage s'appuyant sur les avancées en théories cognitivistes et socioconstructivistes afin d'impliquer les apprenants, de leur faire prendre conscience, par la métacognition, de leur processus d'acquisition des savoirs et des compétences, et enfin, de leur permettre de se procurer du plaisir au cours de ces séances dans lesquelles les apprenants, comme les décrit Manesse (2003, p.88), sont tiraillés par « la tension permanente qu'il y a à vivre hors de sa langue », plongés ainsi dans une « insécurité » ? En somme, un tel enseignement de la traduction élaboré de façon à rendre les apprenants actifs dans l'acte traductif, aussi bien dans la production de la traduction finale que dans son propre processus d'apprentissage, donne l'occasion d'interroger la langue et la littérature par la traduction (c'est d'ailleurs le titre que Manesse a donné à son article) et, de ce fait, mérite d'être intégré dans les cours de traduction dispensés dans les départements de FLE. On aura toutefois compris que la séquence d'enseignement mise en place par Manesse ne se limite point à ces travaux d'étudiants et que des séances en amont, aussi bien théoriques - où elle apporte les prérequis nécessaires -, que pratiques -

où elle prépare les apprenants par la lecture de poèmes dans leur langue maternelle -, viennent se greffer au début de la séquence.

L'approche de Kahnemouipour et Abdollahi (2018) est une autre voie possible pour l'enseignement de la traduction poétique en classe de langue étrangère. Ces derniers suggèrent de proposer aux apprenants de traduire en français un poème de Baudelaire (par exemple) traduit dans leur langue maternelle, pour enfin procéder à une comparaison de leur production-traduction avec le poème original. Ils préconisent la traduction collective qui reflète, selon eux, une « éthique de travail qu'il faut poser comme partie de l'écopoésie ». Ces chercheurs ayant conduit une étude dans une classe de FLE en Iran, ont conclu, entre autres, que la comparaison de poèmes est une activité favorable à l'expérimentation de l'interculturalité et du respect d'autrui, ce qui est très pertinent dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère.

Afin d'enrichir ce répertoire - évidemment non exhaustif - de diverses activités de traduction poétique menées dans des contextes d'enseignement d'une langue étrangère (et plus particulièrement du FLE en ce qui concerne le cas présent), l'approche proposée par Schaer et Pittier, Assistante-doctorante en Littératures comparées-CLE pour la première, doctorante dans la même filière pour le deuxième, est, elle aussi, d'un grand intérêt. Ces deux chercheurs proposent trois différentes démarches didactiques, à partir desquelles ils suggèrent de concevoir des séquences pédagogiques, qui allient poésie et traduction en classe de français et de langue étrangère et prennent appui, en partie, sur l'approche théorique nommée « comparatisme différentiel » d'Ute Heidmann. Schaer et Pittier ont mené une telle réflexion dans le cadre du programme scolaire (PER) de la Suisse, mais le fruit de ce travail peut tout à fait être adapté, avec quelques réaménagements, aux niveaux d'enseignement supérieur d'une langue étrangère nouvellement apprise, comme c'est le cas de la plupart des étudiants des départements de FLE des universités de Turquie. Les séquences didactiques ainsi conçues visent la construction d'un pont entre la linguistique, la culture et les disciplines ainsi que la mobilisation du « bagage culturel et linguistique des apprenants (Schaer et Pittier, 2018) ». Le comparatisme différentiel pour lequel les chercheurs ont opté est pertinent dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère. C'est d'ailleurs pour cette raison que la présente thèse s'appuiera, entre autres, sur cette méthodologie. D'abord, parce que cette nouvelle approche critique ne cherche point à camoufler l'impossible synonymie entre les langues (Heidmann, 2017b, p.156) qui est une réalité indéniable, puis parce qu'elle

fait le choix d'en tirer profit en adoptant une attitude positive à l'égard de toute traduction. Ainsi, elle permet d'appréhender le texte-cible sur le même plan que le texte-source, dans un rapport non-hiérarchique et, de ce fait, d'établir une comparaison qu'on peut qualifier de positive. A partir de là, le comparatisme différentiel favorise la mise en valeur de la richesse de chaque langue en se focalisant sur les effets de sens créés et non sur les pertes qui se manifestent au cours du processus de traduction. En somme, cette méthode est l'une des solutions possibles à « l'ouverture à l'altérité » tant recherchée en contexte d'enseignement d'une langue étrangère. Les trois pistes pédagogiques établies par Schaer et Pittier (2018) sont les suivantes : La comparaison d'un poème et de sa traduction, la présentation orale d'un travail individuel de comparaison, enfin, la traduction active où l'élève se lance dans l'acte traductif. Voyons de plus près comment sont pensées ces diverses propositions didactiques.

La comparaison d'un poème et de sa traduction viendrait en premier lieu. Il s'agit de proposer à l'apprenant l'étude de poèmes-sources et de leurs traductions en classe de langue à la lumière du comparatisme différentiel (en ce qui les concerne, ils proposent le poème français *L'Homme Et La Mer* de Baudelaire et la traduction en allemand *Der Mensch Und Das Meer* de Löffler qu'ils prennent le soin d'analyser à partir de quelques plans de comparaisons et des principes d'Heidmann). Ces deux chercheurs suisses sont convaincus qu'une séquence pédagogique de comparaison prévoyant un étayage pertinent permettra d'amener les apprenants à relever des différences relatives au lexique, à la syntaxe ou encore à la métrique (entre autres) entre le poème-source et le poème-cible, et à échauffer une réflexion sur les différences et les relations qui sont visibles entre les deux langues-cultures en question.

Ensuite, Schaer et Pittier (2018) suggèrent d'inviter les apprenants à faire une présentation orale d'un travail individuel de comparaison. Ainsi, les étudiants sont invités à choisir un poème rédigé dans leur langue et à se procurer une de ses traductions en français (ou encore allemand ou anglais dans le cas de leur étude). Leur tâche consiste alors à analyser les deux textes, source et cible, sous différents aspects, afin d'en tirer les différences qui la caractérisent par rapport à la traduction (sur le plan lexical, syntaxique, métriques, culturels ou encore dans la prononciation, etc.). Un tel travail sera fécond, selon ces deux chercheurs, pour sensibiliser les apprenants aux spécificités de chaque langue, aussi bien sur leurs richesses que sur leurs limites, tout au moins sur le potentiel créatif de chaque langue. Car c'est en mettant en contraste deux langues, chacune

caractérisée par sa propre culture et son propre système linguistique, qu'on peut réussir à comprendre leur fonctionnement. Shaer et Pittier rapportent, très pertinemment, les propos de Cassin, académicienne portant plus d'une casquette dont philologue et philosophe, pour expliciter comment cela est possible : « Chaque langue a son lot de confusions, mais ces confusions se repèrent à partir d'une autre langue, et même elles n'existent qu'en fonction de cet autre point de vue. C'est toujours de l'extérieur qu'on voit comment ça fonctionne chez soi ». La condition sine qua non à l'efficacité d'une telle activité est l'instauration d'un rapport non hiérarchique entre les langues ; pour ce faire, avertir les apprenants de la nécessité d'accorder une égale attention aux deux langues, sans en privilégier une (attitude parfois inconsciente tenue à l'égard des langues les plus parlées, du classement notoire de chaque œuvre, etc.)

Enfin, après s'être familiarisé avec la mise en relation des langues et l'analyse comparative des textes sources et des textes cibles permettant de les mettre en dialogue, ces deux chercheurs proposent de guider les apprenants vers la mobilisation des savoirs et savoir-faire étudiés jusqu'ici avec la contrainte majeure de faire appel à la pensée créatrice. Ce dernier axe de travail a l'ultime objectif de permettre aux apprenants de prendre une posture de traducteur, amenant simultanément toutes les conséquences qui vont avec, tels que les problèmes de choix livrés au traducteur dans toute activité de traduction. C'est dans ce contexte que l'apprenant va inévitablement se poser la question de la façon de traduire les expressions à forte connotation culturelle (*realias*) ou autres expressions ne disposant pas d'équivalence dans la langue cible, s'il va plutôt s'orienter vers une traduction rendant les rimes, le sens, la mesure, ou encore le rythme. Davantage pertinent sera de proposer diverses tâches à l'apprenant, chacune relevant d'une contrainte spécifique, telle que la conservation des rimes ou encore la transmission fidèle du sens. A chaque nouvel exercice, une nouvelle contrainte, et l'apprenant sera alors contraint de mobiliser sa créativité et d'accepter de ne pas garder certains effets esthétiques ou littéraires au profit d'autres, créés par lui-même. Tous ces choix sont réels dans la pratique du traducteur et méritent d'être vécus par les apprenants pour les sensibiliser aux difficultés de cette pratique et stimuler leur créativité au moment de la reverbération (rédaction). Shaer et Pittier martèlent toutefois la nécessité d'accepter les traductions des apprenants comme de nouveaux poèmes, de nouvelles créations et de ne s'attarder que sur les nouveaux effets créés par les apprenants en fonction des choix qu'ils

auront faits. Comme le préconise le comparatisme différentiel, il s'agira là de ne pas considérer les pertes mais bien de valoriser la différenciation vue comme une création.

Pour clore cette panoplie d'activités autour de la traduction poétique dans le contexte d'enseignement d'une langue étrangère, nous proposons quelques petites suggestions d'activités ayant surgi au fil des recherches menées à l'occasion de cette étude. La comparaison d'œuvres source et cibles, la traduction d'une œuvre donnée ou encore la comparaison de sa traduction avec celles déjà existantes ont d'ores et déjà été présentées. Néanmoins, en lien avec les approches interdisciplinaire et d'enseignement / apprentissage par projet, il pourrait également être pertinent de soumettre les deux pistes de travail suivantes aux étudiants.

Dans un premier temps, proposer à chaque apprenant de rédiger un poème lors d'un cours d'expression écrite (ou en dehors des cours), pour ensuite les inviter à le traduire en français ou en turc (selon la langue de rédaction de départ) dans un cours de traduction. Dans un second temps, interroger les apprenants sur les réflexions qu'ils ont menés au cours du processus de traduction, les difficultés qu'ils ont rencontrées ou encore s'ils ont ressenti le besoin de modifier leur propre texte source. Ce travail de métacognition pourrait donner lieu à des réponses intéressantes, et les motiver dans leur travail.

Une autre alternative possible serait d'inviter les apprenants à rédiger un poème et sa traduction chez eux (l'enseignant y apporte les corrections nécessaires). En classe, redistribuer tous les poèmes sources entre les étudiants. Chaque apprenant devra alors traduire le poème d'un de ses camarades. L'utilité de cet exercice réside notamment au stade post-reverbalisation, où l'apprenant pourra comparer sa traduction avec celle de l'auteur du texte source, en d'autres termes avec l'auto-traduction. Il pourra alors confronter ses choix avec celui de l'auteur, et vice versa. Cette démarche est également intéressante pour le créateur du poème de départ qui aura l'occasion de rencontrer les points de vue externes au sien et les diverses interprétations auxquelles se prête son texte. En plus de la dimension fonctionnelle de toute langue, la dimension créative et esthétique se révélera ainsi aux yeux des apprenants de la langue étrangère en question.

Une petite parenthèse d'ordre pratique mérite néanmoins d'être apportée : l'un des éléments importants à prendre en considération dans de telles activités utilisant le support poétique est le choix du poème par l'apprenant lui-même. Ce choix peut se faire totalement librement, ou alors en proposant une liste de poèmes parmi lesquels il devra

orienter son choix ; tout dépend de l'objectif visé ou des contraintes matérielles et organisationnelles en vigueur.

Tout compte fait et malgré le manque de réflexion et les nombreuses réticences à son égard, l'activité de traduction de poèmes mérite d'être exploitée en contexte FLE de par ses atouts émanant des spécificités du langage poétique. Diverses sont les pistes de travail concevables pour en tirer pleinement profit. Rappelons toutefois que la traduction poétique peut avoir divers objectifs, tous aussi justifiés les uns que les autres. Il est donc tout à fait commun de voir des établissements scolaires français se situant à l'étranger mettre en place des ateliers de traduction poétique instaurés à l'occasion de la semaine dédiée au *Printemps des poètes* qui se tient chaque année au mois de mars. Rapportons l'exemple du lycée français de Stavanger, situé en Norvège, qui a célébré cet événement à travers de nombreux ateliers variés, dont l'atelier de traduction. C'est ainsi que les élèves de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} de cet établissement ont traduit des poèmes espagnols et anglais en français ou vice versa, comme « Poème à mon frère blanc » de Léopold Sédar Senghor ou encore « You are more than beautiful » de Rupi Kaur. Sans souci de rimes et lourds de sens, ces deux textes semblent tout à fait abordables et pertinents pour ces jeunes apprenants. Voici quelques exemples (Photo 2.1.) extraits du site officiel du lycée français de Stavanger (Roudeillac, 2017) :

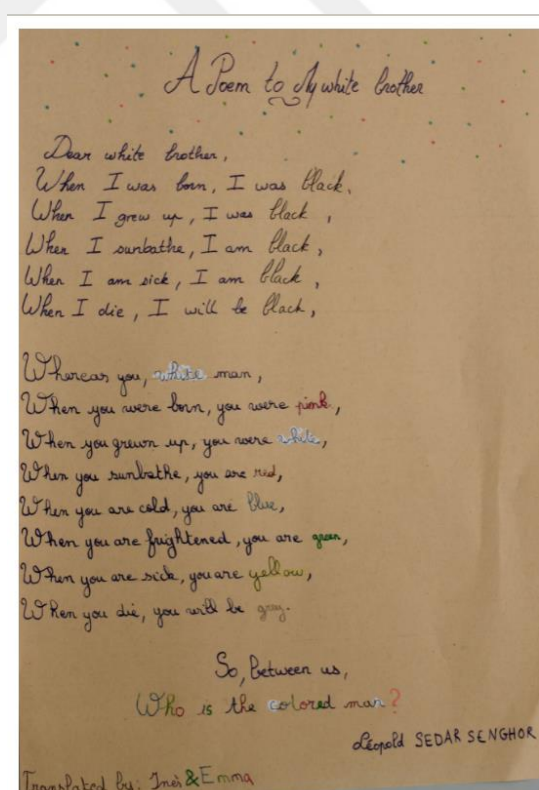
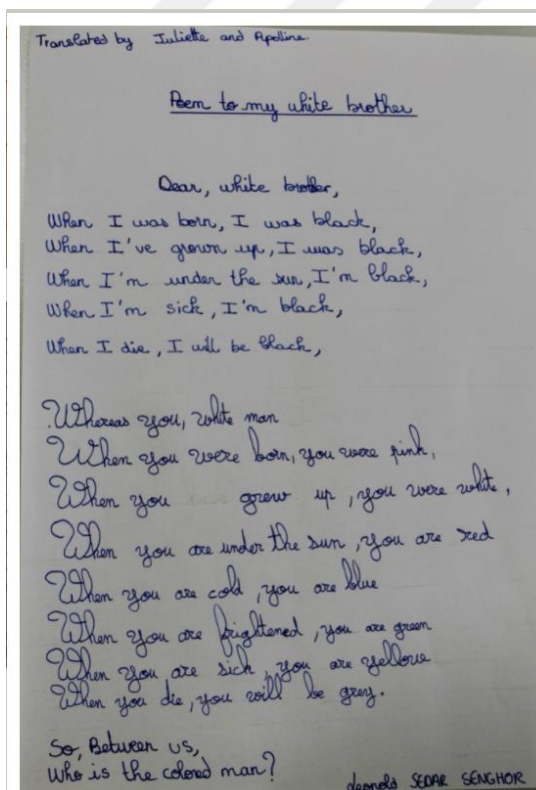
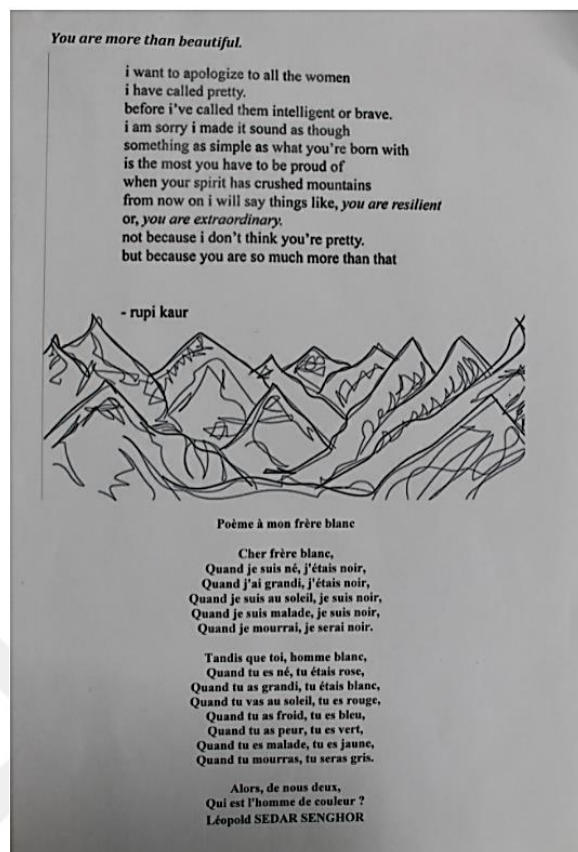


Photo 2. 1. Captures d'écran des poèmes originaux et traductions de quelques poèmes réalisées par les élèves du lycée français Stavanger en Norvège.

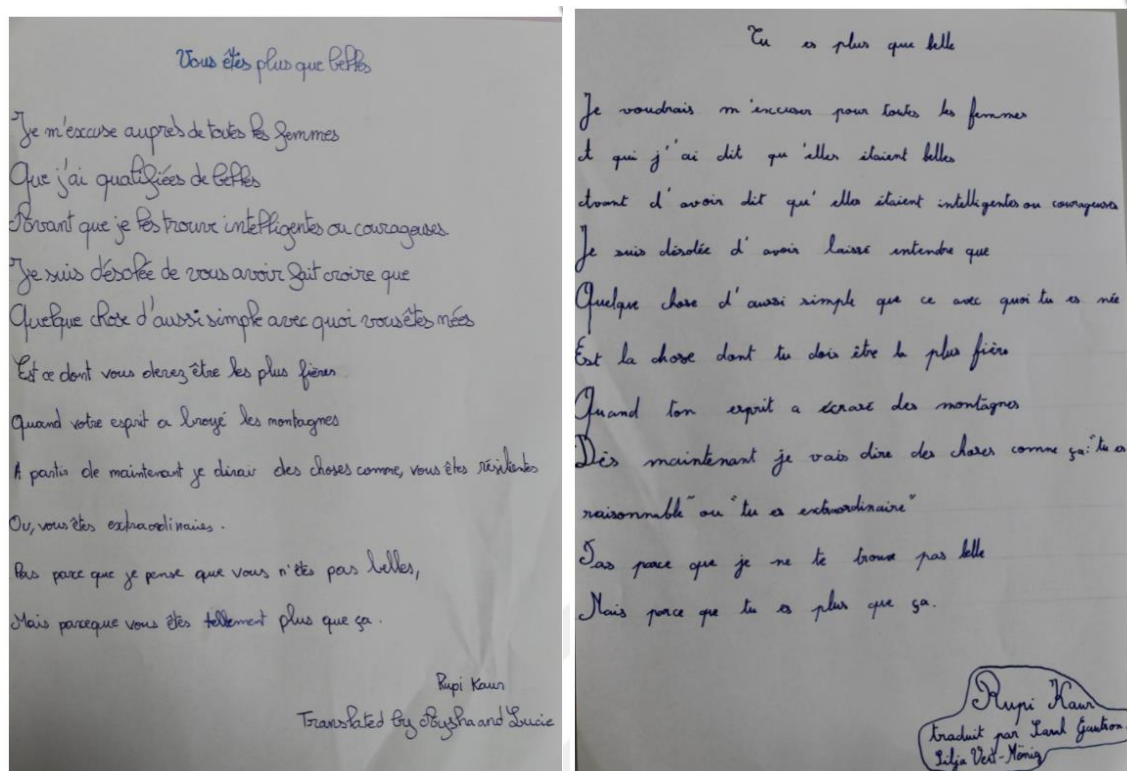


Photo 2.1. (Suite) Captures d'écran des poèmes originaux et traductions de quelques poèmes réalisées par les élèves du lycée français Stavanger en Norvège.

Le site internet ne nous fournit pas plus d'explication que cela sur le déroulement des ateliers poétiques, si ce n'est qu'une modalité de travail : la traduction par groupe de deux élèves. Néanmoins, les créations ci-dessus reflètent une séance laissant libre cours à l'imagination de chacun. Aussi, rien qu'en regardant la traduction de « You » par « Tu » pour un binôme et par « Vous » pour le second montre bien le respect du choix de chacun, entièrement justifié dans le cas présent. Le fruit d'une telle entreprise est évidemment l'aboutissement à de nouvelles œuvres différentes, toutes différentes les unes des autres, ce qui donne l'occasion de sensibiliser les apprenants sur la richesse d'une langue à travers la multitude de choix de traduction, les divers procédés d'écriture, ainsi que toute la panoplie de mise en langue disponible dans la langue source comme dans la langue cible. Cette mise en pratique a également le mérite d'amener les apprenants à discuter sur leurs choix, à négocier et à décider sur la traduction finale. L'acte traductif tire ainsi profit d'un certain nombre de stratégies métacognitives qui appuie l'apprentissage en cours. Somme toute, cet exemple montre bien que la traduction peut venir servir différents objectifs, notamment grâce à sa dimension socio-affective.

Avant de conclure cette partie sur les activités de traduction poétique plausibles en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, il est essentiel de faire un détour sur l'utilisation des nouvelles technologies (NT) comme pour les activités de lecture et d'écriture poétiques, leur importance ayant été soulevée en amont. Il importe, ici, de prendre appui sur les recherches effectuées sur l'impact des NT sur l'enseignement/apprentissage de la traduction dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère. C'est dans ce sens que l'étude scientifique d'Elwakil, de Salem, d'Ibrahim et de Refaei (2020) saute aux yeux. Ayant l'objectif de permettre aux apprenants de FLE du Département de français de la Faculté de Pédagogie de Sohag (En Egypte) de développer des compétences en traduction grâce à un programme basé sur l'apprentissage électronique, cette étude a expérimenté ce type d'apprentissage afin d'en mesurer ses effets. L'administration d'un pré-test a d'abord permis de constater la faiblesse du niveau de ses apprenants en langue étrangère dans les compétences en traduction. A partir de la mise en place et de l'application d'un apprentissage électronique, les chercheurs ont démontrée l'efficacité des supports électroniques dans le développement de ces compétences. Ainsi, le recours aux logiciels de traduction ou aux sites WEB permettent, entre autres, de consulter les travaux d'autres traducteurs ou ceux des natifs (2020, p.75), d'étudier les mots en contexte (p.76), d'utiliser des dictionnaires électroniques, etc., sans oublier le recours aux logiciels informatiques basiques, tel que Word par exemple. En bref, les nouvelles technologies représentent des ressources précieuses d'outils médiateurs dans l'enseignement / apprentissage de la traduction en langue étrangère. Dans cette même lignée d'idée, il serait intéressant de tirer profit de toute la panoplie de supports électronique précédemment abordée (liste non exhaustive) pour mener à bien un enseignement de la traduction poétique. Les nouvelles technologies serviraient, entre autres, à décortiquer les expressions imagées ou culturelles d'une langue, dénicher différentes traductions d'un texte donné, neutraliser certaines contraintes en fonction de l'objectif de la séance (utiliser Word et le correcteur orthographique si l'objectif de la séance n'est pas d'ordre orthographique par exemple) ce qui permettrait de surmonter des paramètres parasites, échanger avec des traducteurs de poèmes, ou encore à écrire sa traduction du poème source à l'ordinateur pour la diffuser sur le WEB dans la plateforme dédié à la classe (ou consultable par tous en fonction du projet de la séquence).

Ce tour d'horizon sur ce qui caractérise la traduction poétique ainsi que sur les différents axes de travail pour exploiter la traduction de poèmes en classe de langue étrangère montre bien la nécessité de mener une réflexion sur le sujet dans l'optique de mettre en place une séquence d'enseignement, outil concret de tout enseignant précisant les modalités de mise en œuvre. Le cheminement de la séquence selon une certaine chronologie en est une, le corpus de poèmes privilégié en est une autre. Dans le cadre de la présente recherche, certains poèmes de Jacques Prévert et de Paul Éluard paraissent particulièrement intéressants à être exploités en contexte FLE. Si la justification détaillée de ce choix sera faite dans la partie méthodologique qui suivra la partie théorique, il a été jugé utile d'apporter, dans la sous-partie qui suit, quelques brefs éclaircissements sur les poèmes et leurs traductions sélectionnés dans le cadre de cette recherche, ainsi que sur les poètes et les traducteurs correspondants qui les ont écrits, afin de reconstituer les contextes de création et de les comprendre et analyser à la lumière de tous les facteurs d'influence.

2.4. L'Étude De La Traduction Des Poèmes De Jacques Prévert Et De Paul Éluard

La présente thèse prend appui sur deux poèmes de Jacques Prévert et deux poèmes de Paul Éluard. Le choix de ces œuvres littéraires sera justifié dans la partie méthodologique qui suivra cette sous-partie. Afin de les étudier à leur juste valeur, un bref topo sur les auteurs et les particularités de leurs écrits représente une étape préliminaire de grand intérêt. Ainsi, pour chacun des écrivains susmentionnés, des éclaircissements sur son contexte ainsi que son style d'écriture seront abordés pour introduire les poèmes du corpus de l'étude.

En outre, les traductions correspondantes aux poèmes du corpus seront présentées avec une parenthèse d'une grande utilité sur les traducteurs en question dans l'optique de considérer les différentes traductions à leur juste valeur et les comparer entre elles. Au fil de son travail de traduction dans lequel il s'est lancé, la difficulté à trouver de parfaites correspondances ou équivalences l'entraîne dans une impasse marquée par les limites des langues en jeu, ce processus nécessitant de faire des choix conciliant objectivité - notamment pour faire passer le message de l'auteur du texte source - et subjectivité - pour adapter, entre autres, le texte source à la culture cible. Ces apports biographiques et

contextuels, même très brefs, importent dans le cadre d'une telle recherche afin de mettre à la lumière du jour les facteurs d'influence de cette part de subjectivité du traducteur.

2.4.1. Jacques Prévert

2.4.1.1. *La poésie de Jacques Prévert et ses poèmes choisis pour l'étude*

Né en 1900 à Neuilly, banlieue populaire à l'époque de sa petite enfance, Jacques Prévert grandit dans une famille aimante, avec une mère pour laquelle il nourrit beaucoup d'affection, et un père pour lequel il dresse un portrait sympathique (Gasiglia-Laster, 2013, p.61). Il n'apprécie guère ses grands-parents « royalistes, catholiques très étroits, nationalistes », mais est parfois contraint de rester chez eux, ce qui ne l'enchantait point. Il se heurte aux valeurs morales de ses aïeuls, toutes ces valeurs qu'il détestera plus tard (ibid., p.29). En effet, il est considéré comme l'un des écrivains français les plus anticléricaux (ibid., p.126), les mauvais souvenirs de ses parents sur leurs séjours dans les pensionnats catholiques y sont sans doute pour quelque chose. La musique, la peinture, le théâtre et la littérature sont les domaines qui inspirent et épanouissent Jacques Prévert dès son plus jeune âge. A la lecture de sa biographie, il est possible de constater que son père, André, y est pour beaucoup : il lui fait découvrir les coulisses du Grand Théâtre Forain (ibid., p.46), l'initie à la peinture en l'amenant souvent voir son tableau préféré au musée du Luxembourg (ibid., p.227), en étant lui-même un passionné des livres (ibid., p.61), etc. Si Jacques Prévert passe ses 6 premières années à Neuilly - qu'il remémore comme l'endroit où la fête est permanente - et la majorité de sa vie à Paris, les vacances qu'il passe dans la région nantaise ont indubitablement participé à la construction de son imaginaire et influencé son écriture (ibid., p.111). C'est à Nantes que Jacques Prévert a été émerveillé par sa toute première rencontre avec la « mer » ; car même si Nantes ne se situe pas en bord de mer, ses nombreux ruisseaux et fleuves donnent l'impression inverse, comme si elle y était omniprésente (ibid., p.142). Or, on sait que la mer occupe une place ô combien importante dans son œuvre. Ainsi, la vie de Jacques Prévert révèle des secrets de son œuvre, rédigé sous l'impact de ses expériences et de ses rencontres, avant qu'il ne succombe d'un cancer des poumons en 1977. La poésie de Jacques Prévert mérite donc d'être mise sous les projecteurs afin d'en relever certains traits caractéristiques.

Jacques Prévert apparaît en littérature quasiment en même temps que le début du surréalisme, et rédige avec ses défenseurs le manifeste *Permettez* en 1927 (Gaudin, 1947,

p.423). Pas étonnant lorsque l'on sait qu'en 1925, Jacques Prévert rencontre, par l'intermédiaire de Desnos, le groupe surréaliste qu'il intégrera par la suite. Même s'il finit par quitter le groupe en 1930 à cause des nombreuses observances du fondateur André Breton (Gaudin, 1947, p.423), son engagement au sein de ce mouvement va influencer sa plume (Gasiglia-Laster, 2013, p.193) puisqu'il en gardera un « sens de la fantaisie et un art du collage » (Cariguel, 2017, p.115). Engagé, oui, car si ce pacifiste n'aimait pas cette appellation à cause de sa connotation militaire (Bachelot-Prévert, 2017), cela n'empêche qu'il était un artiste engagé qui allait « à la rencontre des ouvriers pour encourager leur révolte » (Cariguel, 2017, p.115, Gasiglia-Laster, 2013, p.193). La poésie n'est pas le seul domaine artistique dans lequel il a excellé puisque les scénarios, les dialogues, les sketches, les pièces et les chœurs parlés écrits par Prévert ont rencontré un franc succès.

Les poèmes de Jacques Prévert n'ont pas attiré l'attention des lecteurs dès leur apparition. Gaudin souligne d'ailleurs, en 1947, que Jacques Prévert écrivait peu à l'époque, et surtout que ses poèmes apparaissaient « ça et là, dans les revues à tirage restreint ». Il en dresse même une liste de toutes les publications du poète dans un bref paragraphe (Gaudin, 1947, p.423). Et Cariguel (2017, p.116) d'insister en martelant que ce poète, aujourd'hui deuxième homme au palmarès de ceux ayant donné leurs noms à des établissements français, n'avait du succès, juste après la guerre, qu'auprès d'un cercle d'amis. Il est donc juste d'ajouter que Jacques Prévert n'est pas célèbre dès le début de sa carrière. Il doit ce premier pas vers le succès à deux facteurs déterminants : le temps et le style qui offrent, ensemble, « un cri neuf » pour reprendre les termes de Cariguel (ibid., p.117). Cet historien décrit bien le contexte dans lequel la poésie de Prévert a marqué un tournant dans sa vie. D'abord le temps, oui, car la première édition de son œuvre principale, *Paroles*, qui regroupe tous ses poèmes et chansons jusqu'ici éparpillés dans diverses revues peu connues, rencontre le public en 1946, après l'Occupation et l'épuisante période de guerre, au moment où l'essoufflement se fait ressentir et le besoin d'une certaine renaissance, d'un nouveau souffle règne. Ensuite le style, car la poésie de Jacques dite populaire reflète la réalité, le plus concrètement possible, la vie de tous les jours grâce à « la maîtrise de la forme orale, l'humour loufoque et insolent, un naturel dépourvu de prétentions tactiques » : voilà, selon Cariguel, toutes les caractéristiques du style Prévert qui jouent en sa faveur et qui font de lui un poète attachant, proche du peuple. La prépondérance de la dimension orale, ornée de jeux sur et avec les mots, pour soulever les problèmes du quotidien est sans aucun doute ce qui permet au lecteur de s'y retrouver

et de se familiariser avec le texte (Yasa, 2009, 144). Car Prévert « sait traduire ses sensations en paroles », sans se soucier des préoccupations littéraires (Gaudin, 1947, p.429). Autre facette de cet homme à multiples visages : Jacques Prévert est également un conteur qui émerveille les enfants. Qui n'a pas récité *Le Cancre*, non sans émotions, sur l'estrade dressée devant le tableau noir de sa classe ? Les paroles résonnent involontairement à l'énoncé même du titre : *Il dit non avec la tête, mais il dit oui avec le cœur...* Ainsi, abordables par leur simplicité et appréciables par leur beauté, ses poèmes trouvent également leur place dans le cœur des enfants. Cette portée universelle lui vaut la célébrité à toute époque, comme c'est toujours le cas aujourd'hui.

Les poèmes choisis dans le cadre de la présente recherche s'intitulent *La Belle Saison* et *Cet amour*. Ils sont tirés du fameux recueil *Paroles*. *La Belle Saison* est un poème constitué de 6 vers, très courts, et aborde les thèmes de la vie quotidienne et de la ville, plus particulièrement de Paris. Même si le poème est peu fourni en matière de vers, chaque mot et chaque procédé sont très significatifs, ce qui le charge davantage de sens. *Cet amour*, quant à lui, est un long poème constitué de vers plus ou moins longs et a pour thème principal, comme son nom l'indique, l'amour. L'analyse des poèmes ne se dressera pas ici. Afin d'alimenter la recherche documentaire de la présente étude, un travail d'analyse des poèmes se fera également en parallèle de l'analyse des traductions des poèmes du corpus. Néanmoins, il est d'ores et déjà possible de souligner le côté universel de ces deux poèmes, tous deux relatifs à la vie quotidienne et dans lesquels tout un chacun peut facilement se retrouver.

2.4.1.2. Traductions et brèves biographies des traducteurs du corpus

L'œuvre de Jacques Prévert n'est pas restée cloîtrée dans l'hexagone, mais a bel et bien conquis les peuples de multiples civilisations. Eugénie Bachelot-Prévert, petite-fille et unique ayant droit de Jacques Prévert, souligne dans une interview que tous les livres de son grand-père sont traduits en Italie (2017). En Turquie, Jacques Prévert fait également partie des poètes étrangers les plus célèbres. Les nombreuses traductions prouvent cet engouement pour la poésie de Prévert : Sabahattin Eyüboğlu, Abdullah Rıza Ergüven, Eray Canberk et Orhan Suda, Oktay Rifat et Teoman Aktürel, entre autres, ont traduit et édité certaines œuvres poétiques du poète. Les traducteurs susmentionnés font partie de notre corpus d'étude et méritent ainsi que l'on se penche dessus. Il est intéressant

de constater que quelques-uns d'entre eux ont une âme de poète puisqu'ils ont également publié leurs propres œuvres. On peut citer Oktay Rifat (1914-1988), Eray Canberk (1940-...), Abdullah Rıza Ergüven (1925 – 2001) et Teoman Aktürel (1932-2007). Quant à Orhan Suda (1929-2014) et Sabahattin Eyüboğlu (1908-1973), aucune de leurs œuvres ne contient leurs propres poèmes. La suite de cette sous-partie vise à dresser un bref aperçu de la biographie de chacun des traducteurs des poèmes de Prévert de notre corpus, tout en prêtant une attention particulière à leur relation avec la France et la langue française.

Oktay Rifat Horozcu (1914-1988) est à la fois un poète, un écrivain et un avocat. Le site biografi.info dresse une biographie chronologique de l'auteur de laquelle nous allons tirer les lignes pertinentes dans le cadre de notre étude. Très impliqué dans le développement de la littérature turque et plus particulièrement dans la rénovation de sa poésie, ce poète a amplement contribué à la formation de la littérature turque moderne. Avec une très bonne maîtrise de la langue turque, Rifat s'intéresse à l'écriture poétique depuis l'adolescence et n'abandonne point sa plume malgré les études de droit qu'il suit à l'université. L'étape de son séjour de 3 ans en France représente un tournant de sa vie. En effet, alors qu'il poursuit ses études à Paris, de 1937 à 1940, en entamant un doctorat en Sciences Po (inachevé en raison de la seconde guerre mondiale), Rifat est influencé par les idées défendues par la nouvelle littérature française qui prône la liberté d'opinion et la simplicité dans les poèmes. De retour en Turquie, il se mobilise ainsi pour faire changer les choses et orienter la poésie turque dans la même direction que le courant français auquel il a tant adhéré. Nait alors le courant « Garip » (ou « Premier Nouveau Mouvement ») dont il est le pionnier et commence alors une lutte contre les poètes et leurs poèmes trop sophistiqués, qui regorgent d'allusions aux élites et d'effets stylistiques, incompréhensibles pour certains. Rifat critique vivement ce style d'écriture et manifeste une position littéraire qui le rapproche de celle de Prévert, poète populaire. Il défend un style d'écriture libre, simple et concret, accessible par tous, et qui aborde les thèmes du quotidien, relatant un brin de vie de tout un chacun. S'ensuit une nouvelle période de sa vie où notre poète passe de l'écriture concrète, simpliste, à une écriture plus abstraite, inspirée encore une fois de poètes français qu'il a découvert au cours de son périple en France, les surréalistes. Il intègre ainsi un nouveau courant appelé « Deuxième nouveau ». Le sens de ses poèmes devient alors plus abstrait, délicat, ouvert à toute interprétation. Somme toute, Rifat est un poète révolutionnaire dont la carrière et le style

littéraire ont grandement été influencé par les courants littéraires français. Le poème de notre corpus *La Belle Saison* de Prévert, titre pour lequel il a choisi l'équivalent *Canım yaz ayları*, fait partie des œuvres qu'il a traduites ; le poème original et la traduction de Rifat apparaissent dans l'article scientifique d'Aslan Karakul (2015, p.75) qui en propose une analyse, comme d'autres chercheurs, en raison d'une particularité que nous verrons dans la partie consacrée à l'analyse des données de la recherche documentaire. Il est publié aux Editions Yeditepe (1963).

Orhan Suda (1929-2014), lui, est un écrivain, rédacteur de presse, traducteur et éditeur. Militant du parti communiste et incarcéré en 1952, il poursuit sa vie en tant que rédacteur de presse, et fonde même sa propre maison d'édition en 1973 : les Edition Suda. En sus, Suda effectue et publie de nombreuses traductions, ce qui fait de lui un traducteur célèbre. En 1978, Suda alla vivre en France avec son épouse. Après ce séjour, ils s'installèrent en Angleterre. En épluchant sa biographie, on s'aperçoit qu'Orhan Suda n'est pas poète de profession, ni de passion. Pour le poème de notre corpus *La Belle Saison*, Orhan Suda opte pour la correspondance *Yaz ortasında* (1999, p.41). Quant au second poème de Prévert qui sera analysé dans le cadre de cette étude, *Cet amour*, il choisit l'équivalent *Bu sevda* qu'il publie aux Editions YKY (1999, p.110-113).

Eray Canberk (1940-...) est un poète, un écrivain et un traducteur. Il semblerait que le premier lien fort qu'il ait eu avec la langue française soit les études universitaires qu'il suivit dans le département Langue et Littérature Française à l'Université Istanbul. Néanmoins, il fut contraint de faire son service militaire avant même de finir ses études. Si son parcours professionnel est constitué de diverses missions, les postures d'écrivain, de poète et de traducteur sont sans nul doute celles qui le représentent le mieux. Eray Canberk est également un des traducteurs de notre échantillon ; il propose une traduction du poème *La Belle Saison* auquel il adopte le titre *Yaz ayları* (publié aux Editions YÖN, 1993, p.41). Cette traduction apparaît dans le livre *Jacques Prévert - Seçme Şiirler* publié en 1993 et constitué de certains poèmes de Prévert qu'il a traduits en collaboration avec M. Cengiz. Quant au poème *Cet amour* qu'il a également proposé sous le titre *Bu sevda*, il n'apparaît pas dans ce dernier mais dans un livre publié bien plus tard en 2006, *Jacques Prévert - Aşk Şiirleri*, aux éditions Kırmızı (2006, p.37-47), regroupant une sélection des poèmes de Prévert traduits par différents traducteurs.

Sabahattin Eyüboğlu (1908-1973) est un écrivain, traducteur et académicien. La biographie de cet homme célèbre (Anonyme, 2002 ; Saydam, 2002) prouve l'immense

œuvre qu'il a constituée durant toute sa vie, jusqu'à son dernier souffle. Sabahattin Eyüboğlu a une vie peinte des couleurs de la France. Il commença ses toutes premières traductions en français dans les années 20 (entre 1924 et 1928) et se rendit en France pour la première fois en 1928 (Anonyme, 2002). D'abord à Dijon, puis à Lyon, enfin à Paris. Après y avoir séjourné cinq ans au total, Sabahattin Eyüboğlu rentra finalement en Turquie pour entamer sa carrière académique dans le département Langue et Littérature Françaises à l'Université Istanbul. En outre, quinze années plus tard, il remit les pieds en France et y demeura durant trois ans ; C'est à cette époque-là qu'il rencontra sa future épouse Magdi Rufer, fille d'un professeur suisse. Sabahattin Eyüboğlu œuvre avec ferveur dans de nombreux domaines, mais on peut voir que la traduction a une place plus que primordiale dans sa vie, non seulement par la panoplie et la variété des œuvres qu'il a traduites (les classiques français, russes, grecs et latins, les pièces de théâtres, les poèmes, etc.), mais également par la fonction de directeur adjoint qu'il a exercée au bureau de traduction ainsi que la revue *Tercüme* qu'il a créée en collaboration avec Melih Cevdet Anday, Oktay Rifat, Orhan Veli et Nurullah Ataç (Anonyme, 2002). On l'aurait compris, Sabahattin Eyüboğlu est un grand traducteur ayant pignon sur rue. Durant toute sa vie, Sabahattin Eyüboğlu accumule les traductions d'œuvres françaises classiques comme celles de Montaigne, Molière, Musset et Rabelais. Son point de vue sur la traduction montre l'importance qu'il accordait aux effets d'une telle entreprise. En effet, son collègue Azra Erhan rappelle que pour Eyüboğlu, l'acte traductif n'était qu'un moyen pour aboutir à une fin bien plus importante, à savoir cultiver la population (Sayman, 2002, p.26). Ainsi, il prenait ses travaux de traduction à cœur, menait le processus avec une grande minutie et passait des journées sur la traduction d'un mot ou d'une conjonction (Saydam, 2002, p.27). Il était ainsi un traducteur expérimenté, un traducteur qui maîtrisait les deux langues mais aussi les deux cultures puisque le français occupait une grande place dans sa vie. Parmi la longue liste de ses œuvres, on aperçoit le livre Jacques Prévert Şiirler qui regroupe les traductions de certains poèmes de Prévert tirés de *Paroles*, *Histoires*, *Spectacles* et *La pluie et le beau temps*. Dans une préface relativement courte (une page) mais tout à fait intéressante, Eyüboğlu délivre une description élogieuse de Prévert. On s'imagine ainsi un poète populaire qui représente les pauvres, les faibles, les petits, en bref tous ceux qui ne peuvent parvenir ou ne parviennent à défendre leurs causes. Il devient leur voix. Un écrivain se dressant face à la moindre injustice en usant de sa plume. Tenant tête à quiconque oserait lui dicter ce qu'il doit faire.

Un homme du peuple, on ne peut plus proche. Un poète plein de vie, possédant une grâce enfantine. Un orateur, un influenceur. Il finit par déclarer le bonheur qui l'a accompagné tout au long de ce travail de traduction. Il avoue même que la traduction lui a permis de mieux apprécier ses poèmes, tout comme c'était le cas pour les traductions de La Fontaine. En somme, de tous les poèmes qu'il a retranscrit de sa plume, celui faisant partie de notre corpus est *La Belle Saison* qu'il a traduit par *Güzelim yaz günü* et qui a paru aux Editions Milliyet en 1963. Le livre dont nous disposons est celui de 1995 (p.60).

Abdullah Rıza Ergüven (1925-2001) est avant tout un poète, mais aussi un écrivain et un traducteur. D'après la biographie proposée par Prof. Dr. Filiz Kılıç (Kılıç, 2019), il est évident que la vie d'Ergüven n'avait de sens pour lui qu'en compagnie des poèmes. Kılıç souligne qu'il voyait la poésie comme un amour indispensable. Sa vision du poème se rapproche de celle de Prévert, puisqu'il se forme sur la poésie populaire, convaincu que c'est ce style-là qui reflète le plus fidèlement possible les réalités du peuple et ce, dans tous ses aspects. Ayant d'abord vécu en Turquie (durant 42 ans) puis en Suède (34 ans au total), ce grand poète exerça à l'Université de Stockholm en tant que turcologue. A priori, aucun souvenir sur la France semble l'avoir initié à la langue et à la culture françaises. Néanmoins, en épluchant les œuvres traduites par ses soins, il est possible de constater qu'il devait maîtriser la lecture et l'écriture du français puisqu'il a traduit de multiples œuvres françaises : la traduction des poèmes de Baudelaire (1961) et de ceux de Paul Éluard (1980) ont précédé celles Prévert (décembre 1980), il transcrit également un livre sur Alain Bosquet, poète et écrivain français, qui s'intitule *Alain Bosquet, Yaşamı, Sanatı, Şiirleri*. Les poèmes sélectionnés pour notre corpus d'étude sont tirés du livre *Jacques Prévert - Şiirler*. Ergüven traduit *La Belle Saison*, titre qu'il a transcrit par *Güzel mevsim* (Editions Yeditepe). Quant au poème *Cet amour*, il l'a traduit en lui attribuant le titre *Şu sevi* (Editions Yeditepe, 1980, p.16)

Enfin, Teoman Aktürel (1932-2007). Il a été difficile de parvenir à obtenir des informations sur ce poète-traducteur. Le site de l'Université Ahmet Yesevi, source la plus sérieuse parmi celles proposées en ligne, a néanmoins permis d'avoir un bref aperçu de sa biographe. Ainsi, il est possible de constater que le parcours professionnel est en phase avec son parcours scolaire. En effet, Teoman Aktürel, qui signe parfois ses œuvres par l'apocope Teo, étudia au lycée français Galatasaray avant de poursuivre ses études en Langue et Littérature Françaises à l'Université Istanbul (Gedik, 2019). Après s'être forgé une base en français, Aktürel se rendit à Paris pour effectuer un doctorat en Economie.

De retour de son séjour, il exerça à l'Université en tant que lecteur (enseignant de français langue étrangère en classe préparatoire) mais il fit surtout parler de lui grâce à ses publications de poèmes et de traductions. Les poèmes de Prévert en font partie. Finalement, *Cet amour* trouva sa place parmi les traductions de Teoman Aktürel sous l'intitulé *Aşk*. Néanmoins, il n'a pas été possible de mettre la main sur cette œuvre dans les livres dont nous disposons ; cette ressource a donc été extraite du site Şiir Parkı qui donne pour référence l'ouvrage *Dünya Şiir Antolojisi* 1 p. 676-678.

Somme toute, les traducteurs du corpus de l'étude ont divers parcours et divers liens plus ou moins forts avec la France. Alors que certains vécurent la langue et la culture française en immersion, par des séjours plus ou moins longs en France, sur les terres de la langue du poète source Jacques Prévert (Teoman Aktürel, Sabahattin Eyüboğlu, Orhan Suda, Oktay Rifat), d'autres y sont attachés cœur et âme, sans pour autant avoir senti et ressenti le quotidien français (Abdullah Rıza Ergüven, Eray Canberk). On constate néanmoins que les premiers sont plus nombreux que les seconds.

Après ce flux d'information sur le premier poète et ses traducteurs constituant le corpus de la présente recherche, la suite se focalisera sur le second poète phare de l'étude, à savoir Paul Éluard, ainsi que sur les traducteurs, choisies pour l'étude documentaire.

2.4.2. Paul Éluard

2.4.2.1. La poésie de Paul Éluard et ses poèmes choisis pour l'étude

Paul Éluard (1895-1952) est, lui aussi, un des poètes français les plus célèbres de France et du monde du FLE, notamment avec son poème *Liberté*. Ce grand poète a un parcours poétique dicté par son vécu. Ainsi, son amour pour Gala, une jeune Russe qu'il rencontra en Suisse, le poussa à écrire des poèmes d'amour dont l'un lui était dédié. En outre, les malheurs de la guerre dans laquelle il était personnellement impliqué (en tant que soldat) et plus généralement les malheurs du monde, se reflétèrent dans ses poèmes, engagés, notamment pendant la Première Guerre Mondiale (*Le Devoir* et *l'Inquiétude* en 1917) que pendant la Deuxième Guerre Mondiale (*Liberté* en 1942). Très influencé donc par ce qui se passait autour de lui, Éluard, ne pouvant s'empêcher de questionner le monde, s'identifia d'abord dans le mouvement Dada puis dans celui du Surréalisme. La poésie surréaliste d'Éluard était caractérisée par le souci du mot : il les choisissait « en fonction de la puissance harmonieuse et musicale de la substance du signifiant » de sorte

qu'ils créent des effets nouveaux (David, 1982, p.36). Néanmoins, ne pouvant se détacher de la réalité des événements qui pesaient sur le monde, Paul Éluard était persuadé qu'il était nécessaire de proposer au lecteur une poésie ayant pour but de lui venir en aide. Ainsi il délaissa petit à petit le surréalisme pour s'orienter vers une poésie plus terre à terre, qui éclaire les personnes sur ce qui se passe autour d'eux, et les rassemble pour lutter contre les malheurs du monde (Bezirci, 1968, p.8) ; *Cours naturel* est la preuve de cette conviction selon Bezirci. On voit donc que la poésie de Paul Éluard n'a pas suivi un seul style particulier d'écriture. Elle a évolué au fil du temps sous l'influence de ses rencontres personnelles, professionnelles et sociales (amicales) ainsi que des événements du monde. Picon (rapporté et traduit par Bezirci, 1968, p.15) fait même allusion à un certain tournant dans la vie d'Éluard ; il constate que l'art poétique de ce poète est passé d'une poésie intime, renfermée et intériorisée (personnelle) à une poésie commune, ouverte et extériorisée (partagée). A propos de cette nouvelle orientation poétique, Picon parle d'une poésie lyrique et fait un rapprochement avec les poésies de Lamartine et Baudelaire, plutôt qu'avec celles de Michaux ou Prévert (Traduit et cité par Bezirci, 1968, p.19). Les poèmes du corpus de la recherche *Je ne suis pas seul* (1939) et *Liberté* (1942) coïncident tous deux avec la dernière voix empruntée par Éluard, son dernier type de langage poétique qu'il a adopté. La suite se focalisera sur les traducteurs des traductions sélectionnées dans le cadre de cette thèse.

2.4.2.2. Traductions et brèves biographies des traducteurs du corpus

Paul Éluard est, lui aussi, un des poètes les plus célèbres de France et de l'univers du FLE. En Turquie, les traductions de ses œuvres sont nombreuses. On peut notamment citer *Poésie ininterrompue (Kesintisiz şiir)* d'Eray Canberk paru en 1997 aux Editions Imge Kitabevi Yayınları, *Éluard - Seçme şiirler* de A. Kadir et de A. Bezirci paru en 1968 aux Editions Kitapçılık Ticaret Limited Şirketi Yayınları, *Éluard - Yazarım adını Özgürlük - Seçilmiş Şiirler* paru en 2003 aux Editions S'imge Kitabevi, *Gala'ya Mektuplar* de Kemal Özmen aux Editions Yapı Kredi Yayınları paru en 2004, *Les Sentiers et les Routes de la Poésie (Şiirin Dolambaçlı Yolları)* par Sevim Akten et paru en 1997 et bien d'autres encore. Les poèmes d'Éluard choisis pour l'étude sont *Je ne suis pas seul* (1939) et *Liberté* (1942). Les traductions associées prises en compte sont *Yalnız değilim* de Tahsin Saraç (2003, p.9) aux Editions S'imge ve Akdeniz Kitabevi et *Yalnız değilim* de A. Kadir (1968, p.114) aux Editions Kitapçılık Ticaret Limited Şirketi pour le

poème *Je ne suis pas seul*. Quant au poème *Liberté*, ce seront les traductions *Hürriyet* de Melih Cevdet Anday et Orhan Veli Kanık (1968, p.65-68) aux Editions Kitapçılık Ticaret Limited Şirketi et *Özgürlük* de A. Kadir – Asım Bezirci (1992, p.93-97) aux Editions YÖN. Tout comme il a été fait pour Jacques Prévert, la suite portera sur une brève analyse des traducteurs de Paul Éluard du corpus de l'étude et plus particulièrement sur leur lien avec le français.

Tahsin Saraç (1930-1989) est un poète, un traducteur et un académicien vivant constamment avec la langue française. Possédant une âme poétique, il publia ses poèmes dans différentes revues. Il qualifiait ses poèmes comme des poèmes ouverts à l'interprétation, non seulement d'une personne à l'autre mais aussi d'une langue à l'autre (Karakış, 2020). Son premier contact avec le français fut relativement tôt, par l'intermédiaire d'une connaissance qui lui enseigna la langue, ce qui l'encouragea à s'orienter vers un établissement scolaire à dominante langue et à poursuivre ses études supérieures dans le département Français (ibid.). C'est ainsi qu'en 1953, ce fameux poète turc se rendit en France et étudia la Langue et la Littérature Françaises ainsi que les sciences du son à l'Université Sorbonne à Paris. De retour en Turquie, il commença à produire des œuvres dans ou sur la langue française et à travailler à l'Institut Pédagogique de Gazi de 1957 jusqu'à sa retraite en 1971. Néanmoins, après cette date, il continua à rédiger des livres en français ou sur le français, poétiques ou non. La preuve en est que durant les années 80, il consacra son temps à la rédaction d'un dictionnaire français turc. Il est évident que Saraç n'a de son vivant cessé de travailler au service de la langue française. Parmi son immense œuvre, on retrouve *Fransızcada İstek ve Dilek Kipleri Üzerine Çalışma*, *Poètes Turcs Contemporains* ou encore *Chanson d'Algérie*, parus en 1962, *Çağdaş Fransız Şiiri Antolojisi* paru en 1976, *Poèmes Choisis* en 1974, des traductions d'œuvres françaises en turc comme *Truva Savaşı Olmayacak* de Giraudoux en 1997, *Çark* de J.-P. Sartre en 1964, ou d'œuvres turques en français comme *Les Portes* en 1963, *Un jeu Terrible* (pièce de théâtre) en 1968, des dictionnaires comme *Fransızca-Türkçe Argo Sözlüğü* en 1966, *Fransızca-Türkçe Büyük Sözlük* en 1976, *Fransızca-Türkçe Okul Sözlüğü* en 1988. Tous ces exemples ne représentent qu'une partie de l'œuvre de Tahsin Saraç mais suffisent à comprendre le lien fort qu'il entretenait avec la langue française. C'est d'ailleurs pour tous ces travaux que l'Etat Français lui attribua la Légion d'Honneur en 1968. Le poème de Paul Éluard qu'il a traduit et qui a été intégré à

notre étude est *Yalnız Değilim* qui prend sa place parmi les poèmes du livre *Éluard – Yazarım adını Özgürlük – Seçilmiş Şiirler* (Editions S'İMGE, 2003, p.9).

Melih Cevdet Anday (1915-2002), ami et collègue de Orhan Veli Kanık et d'Oktay Rifat, est un poète, un traducteur mais également un enseignant de phonétique et de diction dans le département Théâtre du Conservatoire d'Istanbul. Toutefois, d'autres professions viennent également se greffer au CV de ce poète (rédacteur de presse, ou encore documentaliste à la Bibliothèque publique d'Ankara, ...). Tout comme Oktay Rifat et Orhan Veli Kanık, Melih Cevdet Anday non plus n'est point satisfait de la poésie de l'époque malgré ses grands espoirs et attentes (Doç. Dr. Mitat Durmuş, 2019). Ils recherchent ainsi ensemble un nouveau style poétique et fondent le mouvement Garip (ou Nouveau Mouvement). Parmi les caractéristiques de ce dernier, on peut notamment citer le style et les thèmes d'écriture : loin de toutes tournures stylisées et de tous sujets élitistes, l'écriture poétique libre dans un langage courant est prônée pour faire état des situations quotidiennes que peuvent rencontrer tout un chacun. Le français est pour Anday l'une des nombreuses langues qu'il a traduites en turc. En effet, les œuvres étrangères qu'il a rendues lisibles pour le peuple turc, seul ou en collaboration avec ses amis ou sa seconde épouse, appartiennent à diverses langues et cultures : le russe, l'anglais, l'arabe, le grec, le persan et le français (Doç. Dr. Mitat Durmuş, 2019). En outre, son oncle Mehmet Kadri, qui a fait ses études de médecine en France, a fortement contribué à l'éducation de Melih Cevdet Anday et à son initiation à la poésie et à la littérature (Durmuş, 2009, p.1278).

Orhan Veli Kanık (1914-1950) est un poète, traducteur et écrivain. Prof. Dr. Abide Doğan (2019) dresse une biographie succincte mais relativement complète de Kanık qui nous servira de base pour ce paragraphe. D'abord écolier à l'école primaire Akaretler, il étudia ensuite à l'école primaire du Lycée français Galatasaray. Son intérêt pour la littérature remonte à son enfance où il fut encouragé par son maître Sedat Bey. Comme abordé plus haut, Kanık noua des liens amicaux forts avec Oktay Rifat et Melih Cevdet Anday avec lesquels il partagea les mêmes idéaux en ce qui concerne la poésie. Le mouvement « Garip » qu'ils ont mené ensemble a été un tournant dans l'histoire de la littérature turque, notamment de la poésie. Néanmoins, le style d'écriture poétique d'Orhan Veli Kanık évolua au fil des années ; Ercilasun (2004, cité par Prof. Dr. Abide Doğan, 2019) décela trois principales ères caractérisées par des styles différents : l'ère d'avant « Garip », l'ère durant « Garip » et l'ère d'après « Garip ». La première reflète

deux styles différents, à savoir les anciens poèmes inspirés par Baudelaire et Necip Fazıl et caractérisés par une certaine fidélité à l'écriture classique d'un point de vue du contenu, de la langue, de la forme et de l'énonciation (rimes, strophes et sur a base des syllabes), ainsi que les nouveaux poèmes épargnés de toutes les contraintes classiques sus-énumérées inspirés du mouvement surréaliste français ; il emploie une langue plus simple et varie les thèmes de ses poèmes. A l'ère de Garip, Orhan Veli Kanık assouvit son désir de faire évoluer sa poésie en intégrant à son écriture, entre autres, des énoncés d'enfants pour transmettre des messages. Enfin, son style d'écriture poétique d'après Garip reste fidèle à la thématique populaire en s'appuyant sur la culture populaire ainsi que sur le contexte social. En plus de ses qualités de poète, Kanık gagna en prestige grâce aux traductions qu'il réalisa, comme celles des œuvres de La Fontaine par exemple. Le poème de Paul Éluard qu'il a traduit et dont l'étude a été jugée pertinente dans le cadre de la présente étude s'intitule *Liberté – Hurriyet*. Cette traduction est le fruit d'un travail commun qu'il a mené avec Melih Cevdet Anday et a pris sa place parmi les poèmes rassemblés dans le livre *Éluard – Seçme Şiirler* d'Asım Bezirci et d'A. Kadir.

A. Kadir (1917-1985), Abdülkadir Meriçboyu de son vrai nom, est un poète mais aussi un traducteur et un rédacteur en chef. Sa vie est marquée par des moments d'exil après avoir été incarcéré en 1938 pour avoir lu les poèmes de Nazım Hikmet (Doç. Dr. Sakallı, 2018). Ses études universitaires se trouvent alors bloquées, ce qui le contraint à s'orienter vers le monde professionnel pour finalement travailler à l'usine, ou encore dans des maisons d'éditions en tant que traducteur et rédacteur en chef. Il est connu comme faisant partie des poètes de la génération des années 40, les réalistes populaires (Doç. Fr. Sakallı, 2018). Pas étonnant donc, de par son vécu et ses penchants littéraires, que ses poèmes reflètent le quotidien du peuple, leurs drames mais aussi leurs espoirs. S'opposant aux poètes abordant des thèmes personnels tout en illustrant un monde mystique, Kadir se positionne du côté du peuple, des personnes banales voire même démunies (Berhumoğlu, 2001, cité par Doç Dr. Sakallı, 2018). Son style d'écriture n'a pas évolué (Coşkun, 1974, cité par Doç Dr. Sakallı, 2018). Selon Sakallı, l'écriture de Meriçboyu est le plus souvent libre et contient souvent des répétitions de mots ou d'expressions, ainsi que des reprises et des renforcements pour montrer le quotidien du peuple le plus proche possible de la réalité. Les poèmes de Kadir intégrés à notre corpus d'étude s'intitulent *Yalnız değilim* (*Je ne suis pas seul*) et *Özgürlük* (*Liberté*, traduit en collaboration avec Bezirci). Tandis que le premier apparaît dans la 2^{ème} édition de son œuvre *Seçme Şiirler*

publié en 1968 aux Editions Kitapçılık Ticaret Limited Şirketi yayınları, le second n'y est point présent mais est accessible dans la 4^{ème} édition publiée en 1992 aux Editions YÖN.

Enfin, le dernier traducteur de notre corpus d'étude des œuvres de Paul Éluard, Asım BEZİRCİ (1927-1993), écrivain, traducteur et critique. L'article sur la biographie de Bezirci rédigé par Dr. Öğr. Üyesi Özlem Kayabaşı (2019) montre une vie orientée par les penchants politiques de notre traducteur. Malgré les difficultés financières endurées par sa famille, Bezirci fait des études longues et se cultive tout au long de sa vie. Diplômé du département Langue et Littérature Turques, son parcours professionnel est marqué par des métiers littéraires, tels qu'écrivain, poète, traducteur et critique. Se sentant très concerné par les événements socio-politiques de son époque, Bezirci choisit de s'investir pour faire changer les choses en s'inscrivant au Parti Socialiste de Turquie en 1950. Cette âme révolutionnaire lui coûta sa liberté et entraîna son emprisonnement à trois reprises. Bezirci débuta sa carrière littéraire par l'écriture d'histoires, puis de poèmes alors qu'il était encore au lycée. Les livres qui constituaient ses lectures appartenaient en général aux courants romantiques et réalistes. Les auteurs français qu'il prenait du plaisir à lire étaient, entre autres, Stendhal, Balzac et Flaubert au lycée (Özyalçın, 2009, cité par Kayabaşı, 2019), André Gide à l'université. Son intérêt pour le français ne s'arrête pas là. Bezirci ne se contenta pas de lire des œuvres d'écrivains français, mais il publia également des œuvres littéraires extraites de journaux et de revues français dans *Seçilmiş hikâyeler* et *Pazar Postası*. Il est possible de remarquer que l'acte de traduire était pour Bezirci un outil au service de sa lutte politique. En effet, certaines de ses traductions sont relatives au socialisme (*Sosyalizmin Işığında Bilim ve Din* de Cachin, *Dünyada ve Bizde Sendikacılık* de Georges Lefranc, *Sosyalist Gözle Sanat ve Toplum* de Jean Fréville, *Sosyalizmin Felsefesi* de René Maublanc, *Özgürlük Sorunları* de René Maublanc, etc.). D'autres reflètent l'intention de Bezirci de mettre à la disposition des lecteurs turcs des livres philosophiques (*L'existentialisme est un humanisme - Varoluşçuluk* de Jean-Paul Sartre) ou tout simplement littéraires (*Üç Hikâye* de Gustave Flaubert, *Yeni Roman* de Alain Robbe-Grillet, *Seçme Şiirler* de Paul Éluard, etc.) véhiculant les points de vue d'autres cultures, notamment de la culture française. La liste de tous les exemples énumérés montre, en effet, l'intérêt que portait Bezirci aux écrits et opinions d'écrivains français puisque la très grande majorité de ses traductions, pour ne pas dire toutes, concerne des œuvres d'auteurs français. Le poème de notre traducteur sélectionné dans le cadre de la présente étude est *Özgürlük (Liberté)* qu'il a traduit avec A. Kadir. Comme

susdit, cette œuvre apparaît dans la 4^{ème} édition du livre *Paul Éluard – Seçme Şiirler* publié aux Editions YÖN en 1992.

Les brèves biographies des traducteurs des poèmes choisis pour notre thèse illustrent la variété de leurs parcours et de leurs liens avec le français et / ou la France, leurs implications dans la vie politique de leur époque ou encore leurs styles d'écriture poétique et le courant littéraire auquel ils adhèrent. Inutile de rappeler combien le profil du traducteur influence le produit final qu'est la traduction.

Tout bien considéré, ce chapitre sur les prolégomènes sur la traduction et la traduction poétique ainsi que sur leur enseignement en français langue étrangère a permis de dresser un état des lieux sur le contexte actuel et à préparer la mise en place de la méthodologie et donc la réalisation de la recherche. La suite portera sur l'explicitation de la méthodologie élaborée dans l'optique de résoudre la problématique énoncée dans l'introduction tout en apportant des réponses aux questions dérivées.

3. METHODOLOGIE

3.1. Le Type De Recherche

Afin d'atteindre l'objectif de la recherche et de répondre aux diverses questions qui en découlent, nous avons eu recours à la méthode de recherche qualitative. Comme le rappelle Poisson (1991, p.15), le but premier de toute recherche qualitative en éducation est « la compréhension de phénomènes reliés à l'éducation ». Les atouts de la recherche qualitative sont nombreux et bourgeonnent essentiellement « de son approche inductive, de sa centration sur des situations ou des populations spécifiques et de son accent sur les mots plus que sur les nombres (Maxwell, 2009, p. 42) ».

Par ailleurs, ce travail peut être considéré comme une étude de cas, méthode qui vise « à rapporter un événement à son contexte et à le considérer sous cet aspect pour voir comment il s'y manifeste et se développe. En d'autres mots, il s'agit, par son moyen, de saisir comment un contexte donne acte à l'événement que l'on veut aborder (Hamel, 1997, p.15) ». Poisson (1991, p.12) souligne également que l'étude de cas se limite à un phénomène particulier et a pour ambition de comprendre « en profondeur » une « réalité sociale », sans pour autant chercher des certitudes ni favoriser la généralisation des résultats. Dans le cas de la présente étude, il est question de mettre en relief, décrire et ainsi comprendre l'enseignement de la traduction des textes poétiques dans le contexte actuel d'enseignement du français langue étrangère dans les universités en Turquie afin de proposer des pistes pédagogiques en harmonie avec le CECR et susceptibles de contribuer à sa mise en pratique.

Dans le cas présent, l'aboutissement du travail de recherche entrepris sera la mise en place d'un outil d'enseignement, à savoir une proposition de séquence d'apprentissage sur la traduction poétique en classe de FLE, afin de la soumettre à tous les praticiens, nous, chercheurs ainsi qu'à tous les enseignants de FLE désireux pour qu'ils la mettent à l'épreuve.

Afin d'apporter des réponses aux questions de la recherche, le choix des méthodes s'est fait sur deux d'entre elles : dans un premier temps, il a été jugé pertinent de tirer profit des avantages de l'enquête d'opinion afin de récolter des données utiles pour répondre à la première question de recherche relative au point de vue des enseignants de FLE ; puis, dans un second temps, une recherche documentaire permettra d'apporter des

réponses à la deuxième question sur la comparaison d'œuvres qui a le but de fournir des billes sur la traduction poétique effectuée sous l'éclairage de la théorie interprétative.

La figure 3.1. ci-dessous présente le cheminement de la modélisation de cette étude.

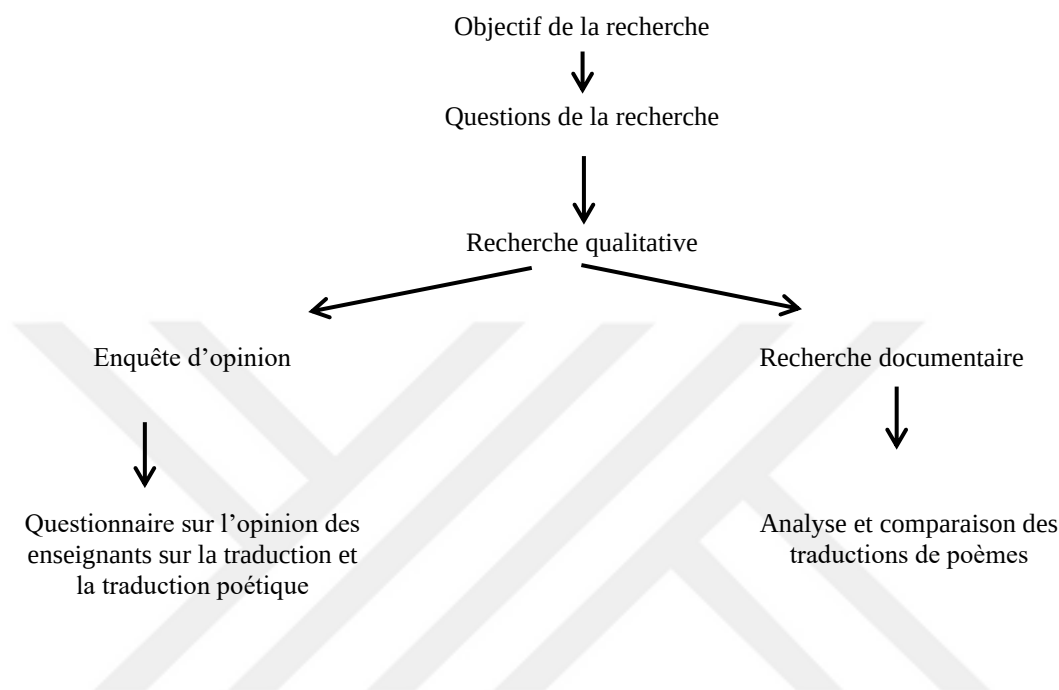


Figure 3.1. Cheminement de la mise en place de la méthodologie de recherche

Après constitution du projet de la présente thèse et afin d'assurer sa validité sur le plan éthique, celui-ci a été présenté au Comité d'Éthique de l'Université Anadolu qui a conclu en sa faisabilité et sa conformité aux principes d'éthique (Annexe-1).

Le type de recherche étant posé et clarifié, la définition et l'explicitation des échantillons de travail, ainsi que des outils de recueil et d'analyse des données permettront d'assurer la validité et la fiabilité de notre recherche.

3.2. Les Échantillons De Travail

Cette partie est dédiée à l'explicitation du choix des échantillons de la présente étude. Nous présenterons d'abord la démarche d'échantillonnage relative à l'enquête d'opinion, puis, celle de la recherche documentaire sur les poèmes.

3.2.1. L'échantillon de l'enquête d'opinion

La population étudiée est constituée des enseignants de FLE de Turquie qui enseignent la traduction dans les départements des universités ayant pour finalité l'enseignement de la langue française, quel que soit le département. En Turquie, le français est enseigné dans 23 départements de 18 universités. Ces départements se regroupent sous trois appellations différentes en fonction de leur objectif : « Enseignement de la Langue Française », « Langue et Littérature Françaises », « Traduction-Interprétation en Français ». Afin de réaliser l'enquête d'opinion, des demandes ont été faites auprès des universités concernées. Les réponses favorables réceptionnées sont visualisables en Annexe-2.

Par conséquent, les enseignants sollicités dans le cadre de cette étude ont été sélectionnés par la stratégie d'échantillonnage ciblée en fonction du but de l'étude. Le critère de sélection des enseignants de l'échantillon intégrés à cette étude a été avant tout leur implication dans l'enseignement de la traduction en contexte FLE. Dans un premier temps, il a été jugé intéressant de constituer l'échantillon de travail par des enseignants ayant déjà expérimenté l'enseignement de la traduction poétique. Or, notre étude s'est heurtée à la réalité du terrain après une première démarche de prise de contact avec les enseignants de FLE : le nombre de retour très faible de cette catégorie d'enseignants (3 enseignants). De plus, l'analyse du profil des répondants (profil qui sera détaillée dans la partie sur la présentation et l'interprétation des résultats) a mis en évidence un profil d'enseignants très expérimentés. Après réflexion, ce profil - un brin hétérogène - a été considéré comme un atout qui permettrait non seulement de rebondir sur les expériences des enseignants très compétents dans leur domaine, mais aussi de mettre en évidence leurs attentes afin de clarifier les besoins du terrain. Finalement, 16 enseignants ont accepté de répondre à l'enquête d'opinion et constituent l'échantillon. Ils ont ainsi contribué à la présente recherche en remplissant le questionnaire de l'enquête. Le consentement des enseignants sur la participation à la recherche a été demandé par e-mail et à travers le formulaire d'enquête afin d'obtenir notre échantillon (Annexe-3).

3.2.2. L'échantillon de la recherche documentaire sur les poèmes

La méthode d'analyse et de comparaison d'œuvres littéraires a été choisie afin de mettre en évidence les choix de traduction effectués par les traducteurs et d'alimenter

notre répertoire de traductions des passages textuels extralinguistiques pour enrichir la séquence d'enseignement que nous proposerons après l'interprétation des résultats de la recherche. La méthode de recherche documentaire consiste à analyser, de façon organisée, les données des enregistrements ou documents qui représenteront la source des données. Dans le cadre de cette étude, le choix s'est porté sur des poèmes pouvant nous fournir un maximum de données à analyser afin de relever les choix et stratégies des traducteurs ainsi que les ressemblances et différences de différentes traductions du corpus. Pour que les documents choisis soient pertinents et riches en données, ils doivent être directement liés à la problématique de la recherche. De ce fait, le choix des documents a été fait en prenant en compte chacune des questions.

Ainsi, à partir d'une approche descriptive, explicative, analytique et comparative, quelques traductions de poèmes de Jacques Prévert et de Paul Éluard ont été analysées et comparées non seulement avec les poèmes source mais aussi entre elles.

Dans la méthodologie de recherche documentaire, il est également essentiel de recourir à des documents authentiques. Le cas échéant, la validité de la recherche ne peut être garantie. C'est dans cette optique que nous nous sommes efforcés de nous procurer les ouvrages comprenant les poèmes originaux et ceux contenant les traductions. Ainsi, la validité et la fiabilité de la recherche sont assurées (hormis pour une traduction).

Un certain nombre de poètes français, comme Jacques Prévert, Paul Éluard, Paul Valéry, Robert Desnos, Maurice Carême, Guillaume Apollinaire, Louis Aragon ont marqués le début du 20^{ème} siècle. Étrangement, malgré le caractère prestigieux et la place importante que possèdent la littérature française et les traductions des poèmes des auteurs précédemment énumérés, leurs analyses se font rares. Jacques Prévert et Paul Éluard sont généralement connus du public FLE. Les poèmes traduits de Prévert étant nombreux, une première sélection s'est faite sur ceux auxquels les traducteurs ont donné des titres différents afin d'avoir des supports de travail riches en différences et donc en analyses ; puis, ce sont les poèmes les plus célèbres et qui traitent du quotidien qui ont été conservés ; enfin, seuls les poèmes auxquels nous avons pu avoir accès ont été sélectionnés de façon aléatoire. Pour Paul Éluard, les traductions étant limitées, le choix a été fait en fonction de leur accessibilité. Le processus de l'élaboration du corpus est schématisé ci-dessous (Figure 3.2.).

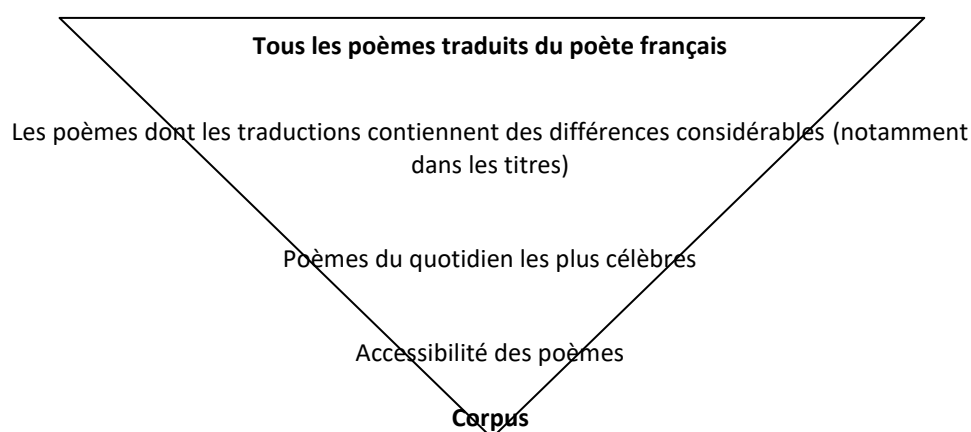


Figure 3. 2. *Processus d'échantillonnage des poèmes*

Finalement, notre corpus d'étude est donc composé de poèmes répertoriés ci-dessous (Tableau 3.1.).

Tableau 3.1. *Tableau répertoriant le corpus d'étude*

	Poètes et poèmes choisis	Traductions des poèmes français	Format des supports de traductions
Jacques Prévert (1900-1977)		Canim yaz ayları de Oktay Rifat	Format papier
	<i>La belle saison</i>	Yaz ortasında de Orhan Suda Yaz ayları de Eray Canberk Güzelim yaz günü de Sabahattin Eyüboğlu <i>Güzel mevsim</i> de Abdullah Rıza Ergüven	Format papier
		<i>Aşk</i> de Teoman Aktürel	INTERNET
	<i>Cet amour</i>	Bu sevda de Eray Canberk <i>Bu sevda</i> de Orhan Suda Şu sevi de Abdullah Rıza Ergüven	Format papier
Paul Éluard (1895-1952)	<i>Je ne suis pas seul</i>	Yalnız değilim de Tahsin Saraç Yalnız değilim de A. Kadir	Format papier
	<i>Liberté</i>	Hürriyet de Melih Cevdet Anday et Orhan Veli Kanık, Özgürlük de A. Kadir – Asım Bezirci.	Format papier

3.3. Les Outils De Recueil De Données

Cette partie a pour but de dresser le plus clairement possible les divers outils de collecte de données afin d'assurer la validité de la recherche.

Pour garantir la traçabilité des résultats et l'analyse structurée des données, il est indispensable d'élaborer des outils de collecte de données. Afin de répondre aux questions de cette recherche avec une clarté irréprochable, il est, en effet, nécessaire d'ordonner ces données de façon à les archiver. C'est dans ce but que des outils de collecte de données ont été mis en place. Ainsi, la présente étude repose sur une multitude de méthodes d'investigation, illustrée par une variété d'outils de recueil de données. L'ensemble des données extraites de la présente étude a donc été recueilli différemment selon la question de recherche et le type de recherche. Le tableau 3.2. ci-dessous montre la répartition des outils associés à chacune des questions et sous-questions de la recherche.

Tableau 3.2. *Les différents outils de collecte des données mis en relation avec les questions de la recherche*

Les questions de la recherche	Les questions secondaires de la recherche	Les outils de recueil de données
Q1. Quelle est la place accordée à la traduction poétique par les enseignants de FLE ?	Q1.1. Quels sont les attentes des enseignants et les difficultés rencontrées par les apprenants dans les cours de traduction enseignés en contexte FLE ?	- Formulaire d'outil de recueil de données pour analyser l'opinion des enseignants de FLE sur l'enseignement de la traduction poétique
	Q1.2. Quels sont les attentes des enseignants et les difficultés rencontrées par les apprenants dans les cours de traduction poétique enseignés en contexte FLE ?	
	Q1.3. Quelle est la démarche d'enseignement de la traduction poétique qu'adoptent les enseignants de FLE ?	
Q2. Concrètement, comment réaliser une traduction basée sur la théorie interprétative ?	Q2.1. Dans les poèmes français sélectionnés dans le cadre de notre recherche, quels sont les choix linguistiques et extralinguistiques de traduction opérés par les traducteurs turcs ?	- Formulaire de recueil de données pour la comparaison différentielle
	Q2.2. Est-ce que ces choix reflètent une traduction qui s'inspire de la théorie interprétative ?	- Formulaire d'outil de recueil de données pour chaque plan de comparaison

Les outils de recueil de données ont été présentés à des experts dans l'optique de prendre leur point de vue quant à leur pertinence et à leur validité. Plusieurs formulaires d'évaluation de ces outils (exemple de formulaire en Annexe-4), élaborés à partir du

formulaire proposé par Adıgüzel (2016, p.24), ont donc été mis en place et transmis aux experts. Le rapport d'experts a permis d'apporter les modifications nécessaires et d'assurer la concordance des outils avec les questions de la recherche.

3.3.1. Outil de recueil de données de l'enquête d'opinion

Dans le cadre de cette étude, un questionnaire semi-directif (Annexe-5) a été élaboré dans la continuité de notre recherche pour mesurer les opinions des enseignants sur la traduction poétique. Cet instrument de collecte de données a été l'occasion d'interroger les enseignants sur leur pratique. Cette source précieuse d'informations permet d'être le plus près possible de la réalité, étant donné que les enseignants des divers départements de FLE élaborent leurs cours sans forcément recourir aux méthodes. Ainsi, les expériences de chacun reflètent une richesse dans les pratiques de l'enseignement de la traduction.

Le questionnaire est d'abord constitué de questions fermées puis de questions semi-ouvertes et ouvertes afin de laisser les enseignants s'exprimer librement et avoir accès à leurs justes opinions. La méthode du questionnaire d'opinion permet d'éviter toutes influences directes ou indirectes sur la personne interrogée. Couverte par l'anonymat, elle peut s'exprimer librement, aucun facteur ne venant biaiser les réponses qu'elle donne. En effet, un code est attribué à chaque participant afin que leurs noms n'apparaissent pas dans le cadre de cette étude. Les questions ouvertes (libres) permettent d'obtenir des réponses précises et nuancées (Mallen, 1982, p.96). Les différentes questions sont regroupées en trois thèmes (ibid., p.93) : les faits, les opinions et les attitudes. Les faits sont composés des questions 1, 2, 3, 4, 4 bis, 5 et ont permis de déterminer le profil de chaque enseignant constituant l'échantillon de l'étude en dégagant leurs caractéristiques. Les opinions, récoltées via les questions 6, 7, 8 et 9 pour la traduction et 10, 11, 12, 13 et 13bis pour la traduction poétique ont permis de dépeindre leurs points de vue. Enfin, les questions 14, 14bis, 15, 16, 17, 17bis, 18 et 18bis sur les attitudes ont été utilisées pour en extraire leur démarche d'enseignement de la traduction poétique.

L'enquête d'opinion a été adressée aux enseignants de notre échantillon préalablement constitué. Pour des soucis de traitement des données et de traçabilité des résultats, l'enquête a été envoyée via GOOGLE FORMS, une plateforme permettant de faire passer des enquêtes en quantité voulue, d'enregistrer les résultats puis de les analyser

à partir des diagrammes ou tableaux. Un formulaire de consentement a également été transmis aux participants afin de les éclairer sur l'objectif de l'étude et les modalités de recueil et de traitement des données qu'ils ont fournies dans le cadre de cette recherche. Une date butoir a été précisée de sorte qu'au moins deux semaines leur soient dédiées afin de leur permettre de répondre à l'enquête sans se sentir oppressé et d'éviter que leur participation ne soit ressentie comme une contrainte. Le mois de juin a donc été consacré à l'administration du questionnaire et à la récolte des données de l'enquête dans l'optique de pouvoir les traiter et les analyser.

La figure ci-dessous (Figure 3.3.) situe les différentes étapes, de la mise en place au traitement des données de l'enquête d'opinion prévue dans le cadre de la présente étude :

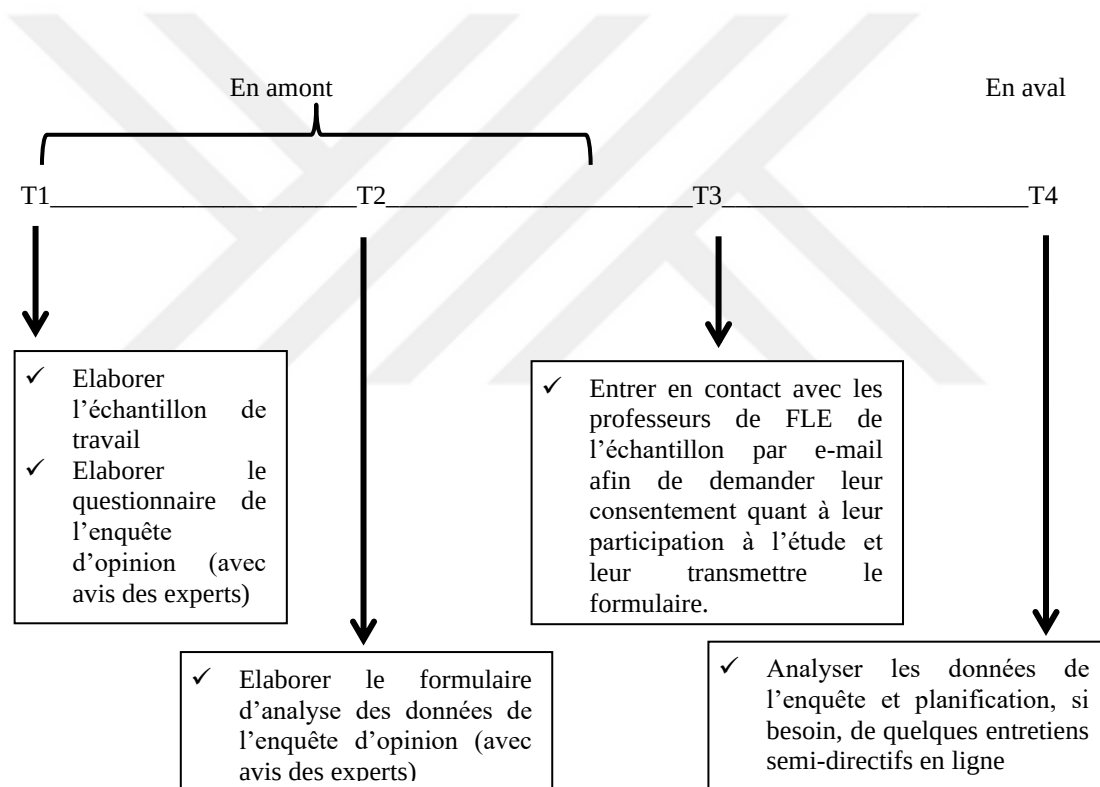


Figure 3.3. De la mise en place au traitement de données de l'enquête d'opinion

Une mise au point sur les outils de recueil de données de l'enquête d'opinion étant faite, la suite portera sur les outils de collecte de données de la recherche documentaire.

3.3.2. Outils de recueil de données des poèmes

Afin d'élaborer un outil de recherche rendant possible l'extraction optimale de données en lien avec la problématique, le choix d'une procédure d'analyse et de comparaison des œuvres étudiées s'est montré inéluctable. Voici une définition de la littérature comparée qui apparaît dans le résumé de l'ouvrage de Chevrel :

Dans le cadre de la littérature comparée, « il ne s'agit pas tant de « comparer des littératures » que de questionner la littérature (au sens de collection d'œuvres) en plaçant chaque œuvre, ou chaque texte, dans des séries élaborées par le chercheur, qui interrogent la singularité relative de cette œuvre (Chevrel, 2016).

Cependant, la finalité de la présente recherche documentaire n'est pas de répertorier les pertes qui découlent des diverses traductions mais plutôt de questionner les traductions dans un rapport positif et non hiérarchique, mettant en exergue les nouveautés, les gains et apports du nouveau poème. Tous les travaux de comparaison montrent qu'il n'est pas facile d'évaluer une traduction, et que pour qu'une évaluation soit fructueuse, elle doit se baser sur un certain nombre de critères. De ce fait, la méthode de comparaison différentielle, comme défini par Heidmann (2017a et 2017b) se prête bien à la présente recherche. Celle-ci proclame que toute traduction aboutie à une œuvre finale différente d'un point de vue positif, et donc à une nouveauté, une création. En effet, cette nouvelle approche qui part du postulat de « l'impossible synonymie » entre les langues ne s'attarde pas sur les pertes qui découlent du processus de traduction, mais plutôt sur les apports du nouveau texte produit pour un contexte discursif différent (Schaer et Pittier, 2018). Selon Heidmann, « il s'agit de prendre en compte le contexte langagier et discursif spécifique de l'œuvre à traduire et de considérer ces traductions dans d'autres langues et cultures comme autant de ré-énonciations dans des contextes différents, produisant des effets de sens significativement différents. » (2017a, p.41). Heidmann dénote cinq plans de comparaisons : les modalités de l'énonciation ; les modalités de l'inscription générique ; les modalités du dialogisme intertextuel et interdiscursif ; les modalités de la mise en texte.s, en livre et les modalités de la mise en (inter)langue.s. Quel que soit l'objectif de l'étude sur laquelle vient se greffer cette méthode d'analyse, il n'est pas nécessaire de traiter tous les plans de comparaison en question ; nous avons choisis très naturellement que les plans qui concernent notre recherche et qui prédominent dans les poèmes de l'échantillon de travail, en faisant toutefois l'effort de choisir plus d'un plan pour chaque

poème. A partir de cette réflexion, les deux outils de recueil de données ci-dessous relatifs à la première question de cette étude ont pris forme.

Tableau 3.3. *Formulaire d'outil de recueil de données pour les comparaisons différentielles (Plans de comparaison d'Heidmann)*

Poème A du Poète français 1 : Toutes les traductions d'un même poème				
PLANS DE COMPARAISONS (P)				
P1	P2	P3	P4	P5
Les modalités de la mise en texte → Les rimes, la métrique	Les modalités de l'énonciation → La façon dont l'énonciateur annonce l'énoncé	Les modalités du dialogisme intertextuel et interdiscursif (potentiel créateur de sens nouveau) → Effets de sens nouveaux et différents	Les modalités de la mise en langue → Choix du lexique, des temps verbaux, de la syntaxe, du style, du rythme	Les modalités de l'inscription générique

Pour chaque poème de l'échantillon de l'étude et chacun des plans de comparaison différentielle choisi pour la présente étude (Tableau 3.3.), les segments de texte analysés ont été présentés d'après le formulaire ci-dessous (Tableau 3.4.). Ce travail préalable a permis de préparer l'analyse approfondie des données de chaque plan sélectionné dans le cadre de cette recherche.

Tableau 3.4. *Formulaire d'outil de recueil de données pour chaque plan de comparaison des traductions et du poème-source*

Vers ...	
PO	
PC1	
PC2	

A ce stade de l'étude, la méthodologie a été présentée sous deux volets : les échantillons de travail et les outils de recueil de données. Dorénavant, nous allons clore cette grande partie sur la méthodologie de recherche en abordant les outils d'analyse de données.

3.4. L'analyse Des Données

Cette partie reprend les diverses techniques auxquelles il a été fait appel pour analyser les données de la recherche : d'une part celles de l'enquête d'opinion des enseignants de FLE, d'autre part celles de la recherche documentaire sur les poèmes. Mais avant de passer à ces deux volets d'explicitation de l'analyse, il a été jugé important de faire un bref rappel sur les étapes que requiert le processus d'analyse de données d'une recherche scientifique. Dans le cadre de notre recherche, les analyses des données qualitatives ont été effectuées suivant une progression en six étapes schématisée comme dans le tableau 3.5. ci-dessous (Creswell et Plano Clark, 2011, p.219) :

Tableau 3.5. *Etapes de l'analyse des données de notre recherche pour assurer la validité de la recherche*

	DOCUMENT ANALYSE	
	Analyse des questionnaires	Analyse des poèmes
(1) préparation des données à analyser	Première lecture des questionnaires et identification des thèmes communs.	Première lecture des données recueillies à partir des poèmes.
(2) préanalyse des données	Révision du formulaire des codes utilisés avec ajout ou retrait de codes.	Sélection des passages à analyser car présentant des divergences.
(3) analyse des données	- Codification définitive des données extraites des questionnaires. - regroupement des codes sous des catégories prédéfinies à l'étape de recueil des données ou formées pendant l'analyse.	- Analyse des passages sélectionnés en fonction des plans de comparaison. - Regroupement des analyses sous des catégories prédéfinies à l'étape de recueil des données ou formées pendant l'analyse (plans de comparaison).
(4) présentation de la conclusion de l'analyse des données	Présentation des résultats de l'analyse des questionnaires	Présentation des résultats de l'analyse des poèmes
(5) interprétation des résultats	- Interprétation des résultats et réponses aux questions de la recherche. - Mise en relation des résultats avec les recherches scientifiques et la littérature.	
(6) évaluation de la validité des résultats	Recours à l'avis d'un expert	

Les analyses de données ont été faites sous la forme d'une analyse de contenu pour les données qualitatives.

La méthode d'analyse de contenu est une méthode minutieuse où les données sont étudiées de façon approfondie. Cette méthode s'appuie sur des documents au contenu non chiffré. Les données, qui sont en général langagières, sont organisées de façon thématique. Yıldırım et Şimşek (2008, p. 224, cité par Karataş, 2017, p.78-79) soulignent que l'analyse de contenu se compose de quatre étapes : (1) tout d'abord, le chercheur doit impérativement définir des thèmes pour organiser et instaurer un cadre pour son analyse ; (2) ensuite, il devra traiter les données selon les thèmes prédéfinis ; (3) puis, le chercheur décrira ces données recueillies pour enfin (4) les interpréter et discuter dessus afin d'en tirer des conclusions. Cependant, les thèmes de l'analyse documentaire ne sont pas définitifs au début de la recherche ; des modifications, telles que l'ajout d'une ou de plusieurs nouvelle(s) catégorie(s) qui émergent du document décortiqué, peuvent intervenir entre ou pendant les phases de recueil et d'analyse des données. Des indicateurs ou thèmes n'étant pas prédéfinis au début de l'analyse peuvent surgir et donner lieu à des interprétations plus riches et complètes.

Les processus d'élaboration des outils d'analyse de contenu des données qualitatives seront détaillés plus bas dans leurs parties respectives. Les conclusions de toutes les analyses qualitatives seront regroupées dans l'étape d'interprétation de cette recherche afin de les confronter entre elles et d'aboutir à une proposition de séquence d'enseignement-apprentissage.

3.4.1. L'analyse des données de l'enquête d'opinion

L'enquête d'opinion est prévue afin d'apporter des réponses à la question 1 de la recherche. Un formulaire d'analyse de données a également été élaboré (Tableau 3.6.) pour faire ressortir les différentes opinions des enseignants de FLE à propos de l'enseignement de la traduction et de la traduction poétique. Après la collecte des données, une codification a été nécessaire et fait apparaître des sous-thèmes relatifs à chacun des thèmes (cf. partie sur la présentation des résultats).

Tableau 3.6. *Formulaire d'analyse des données de l'enquête d'opinion*

Questions de la recherche	Sous-questions de la recherche	Thèmes de l'analyse des données	Questions de l'enquête permettant d'y répondre
Q1. Quelle est la place accordée à la traduction poétique par les enseignants de FLE ?	Q1.1. Quels sont les attentes des enseignants et les difficultés rencontrées par les apprenants dans les cours de traduction enseignés en contexte FLE ?	Thème 1 : Attentes des enseignants et difficultés rencontrés par les apprenants dans les cours de traduction enseignés en contexte FLE	6 – 7 – 8 – 9
	Q1.2. Quels sont les attentes des enseignants et les difficultés rencontrées par les apprenants dans les cours de traduction poétique enseignés en contexte FLE ?	Thème 2 : Attentes des enseignants et difficultés rencontrés par les apprenants dans les cours de traduction poétique enseignés en contexte FLE	10 – 11 – 12 – 13 – 13bis
	Q1.3. Quelle est la démarche d'enseignement de la traduction poétique qu'adoptent les enseignants de FLE ?	Thème 3 : Démarche adoptée par les enseignants qui ont recours à des exercices de traduction poétique	14 – 14bis – 15 – 16 – 17 – 17bis – 18 – 18bis

3.4.2. L'analyse des données de la recherche documentaire sur les poèmes

Concernant les données de la recherche documentaire sur les poèmes, il s'agit d'une analyse de contenu à partir d'indicateurs prédéfinis. Dans le cadre de notre recherche, des thèmes ont été préalablement déterminés à l'étape de recueil de données afin de préparer l'analyse. En fonction des plans de comparaisons qui ont été sélectionnés et traités dans le cadre de cette étude, certains thèmes ont été mis à l'écart. Les données ont été résumées et interprétées selon ces catégories. Le tableau 3.7. ci-dessous présente les différents thèmes choisis en fonction des questions relatives à la recherche documentaire.

Tableau 3.7. *Formulaire d'analyse des données de la recherche documentaire : la comparaison différentielle des poèmes français et de leurs traductions en turc*

Questions de la recherche	Sous-questions de la recherche	Thèmes d'analyse
Q2. Concrètement, comment réaliser une traduction basée sur la théorie interprétative ?	Q2.1. Dans les poèmes français sélectionnés dans le cadre de notre recherche, quels sont les choix linguistiques et extralinguistiques de traduction opérés par les traducteurs turcs ?	Thème 1 : Analyse des modalités de mise en texte Sous-thème 1 : Le titre Sous-thème 2 : La mise en page Sous-thème 3 : La métrique Thème 2 : Analyse des modalités de la mise en langue : syntaxe, temps verbaux, lexique
	Q2.2. Est-ce que ces choix reflètent une traduction qui s'inspire de la théorie interprétative ?	Thème 6 : L'évaluation des traductions selon la théorie interprétative (à la fin de l'analyse de chaque poème)

Ces thèmes ont également été soumis à plusieurs experts afin de garantir leur pertinence et d'assurer la fiabilité et la validité de cette recherche.

Après cette explicitation détaillée de la méthodologie soigneusement conçue de la présente étude, la collecte, l'extraction, le traitement et l'analyse des données recueillies à partir des méthodes et techniques de recherches prédéterminées peuvent être soumis dans une quatrième et dernière partie. Cette dernière étape, déterminante dans toute recherche scientifique, donnera l'occasion d'apporter les réponses aux questions de recherche posées dans l'introduction.

4. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La partie *Présentation et Interprétation des Résultats* a l'objectif de rapporter les données recueillies, de les traiter conformément à la méthodologie choisie et, enfin, de les interpréter. Dans un premier temps, il sera question d'analyser l'enquête d'opinion afin d'éclairer la question relative aux points de vue et aux attitudes des enseignants de FLE concernant l'enseignement de la traduction et de la traduction poétique en contexte FLE. Dans un second temps, l'étude approfondie de la recherche documentaire sur les textes poétiques de l'échantillon et leurs traductions sera exposée afin de déterminer et d'exemplifier les choix de traductions se référant à la théorie interprétative de la traduction, théorie dont l'emploi a été jugé intéressant dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère.

4.1. Présentation Et Interprétation Des Résultats De L'enquête D'opinion

Les modalités d'administration de l'enquête ainsi que la méthode d'analyse des données ont été faites comme détaillées dans la partie consacrée à la méthodologie. Les thèmes d'analyse prédéfinis ont également été conservés. Néanmoins, une première sous-partie sur le profil des participants a été insérée afin d'avoir une idée sur les caractéristiques des enseignants ayant répondu aux questions posées.

Avant de passer à l'analyse des réponses obtenues à l'enquête d'opinion, il est important de préciser les démarches préalables effectuées dans le souci d'évaluer la fiabilité des données traitées. Pour les questions ouvertes, l'analyse a été menée de façon à en extraire des codes, comme décrit dans la méthodologie ; les données ont ainsi pu être traitées (Annexe-6). Afin d'assurer la validité et la fiabilité de notre recherche scientifique, il a été jugé pertinent de recourir à un deuxième codificateur afin de calculer le pourcentage de cohérence interne comme proposé par Miles et Huberman (1994, cités par Baltacı, 2017, p.8). Selon ces deux chercheurs, il est primordial que la codification soit effectuée par plusieurs enseignants ou chercheurs ; les différentes versions de codifications obtenues sont ensuite utilisées pour évaluer le degré de cohérence qui existe entre elles. La formule que proposent Miles et Huberman permet ainsi d'obtenir le pourcentage de ressemblance et donc de cohérence qui existe entre les codifications obtenues. Cette dernière se présente sous la forme suivante : $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ (C étant les codes communs aux diverses codifications, ∂ représentant le nombre de codes

différents). Le résultat du calcul a alors le mérite de refléter le pourcentage de fiabilité de la codification utilisée dans l'analyse, une valeur supérieure à 80 étant toutefois exigée pour attester la fiabilité de la recherche. Somme toute, dans le cadre de la présente étude, les résultats recueillis de l'enquête d'opinion ont également été transmis à une autre personne, enseignant de FLE, (öğretim görevlisi) qui, à son tour, a pris le soin de mettre en place sa propre codification. Le premier calcul effectué a mis en évidence des ressemblances compris entre 75% et 100%. Après révision des thèmes et des codes dans l'optique d'assurer une plus forte cohérence avec ceux de la seconde personne codificatrice, le calcul du pourcentage de fiabilité est détaillé en Annexe-7 et a conclu aux résultats suivants :

$$\text{Question 3 : } \Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 7 / (7+0) \times 100 = 100$$

$$\text{Question 5 : } \Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 5 / (5+0) \times 100 = 100$$

$$\text{Question 9 : } \Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 9 / (9+1) \times 100 = 90$$

$$\text{Question 11 : } \Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 8 / (8+2) \times 100 = 80$$

$$\text{Question 13bis : } \Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 6 / (6+0) \times 100 = 100$$

$$\text{Question 15 : } \Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 7 / (7+0) \times 100 = 100$$

$$\text{Question 16 : } \Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 9 / (9+0) \times 100 = 100$$

$$\text{Question 17bis : } \Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 6 / (6+0) \times 100 = 100$$

$$\text{Question 18bis : } \Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 5 / (5+0) \times 100 = 100$$

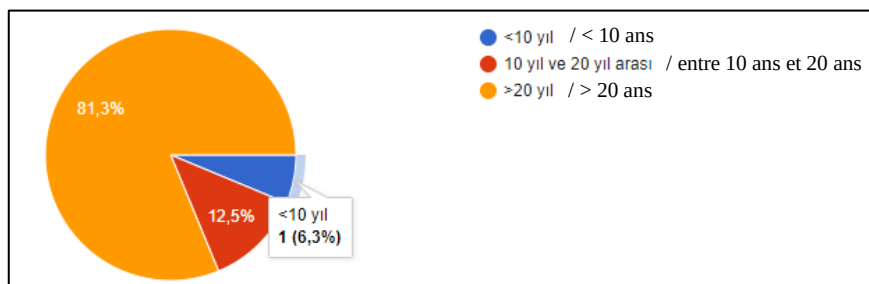
Après avoir apporté des éclaircissements quant à la fiabilité et à la validité de la recherche, la suite exposera les résultats de l'enquête d'opinion tout en apportant des interprétations.

4.1.1. Profil de l'échantillon de travail : des enseignants très expérimentés dans le domaine d'enseignement du FLE, plus ou moins expérimentés en traduction, majoritairement loin de la traduction poétique

Dans le cadre de la présente étude, 16 enseignants de FLE ont accepté de participer à l'enquête d'opinion et nous ont ainsi fait parvenir leurs réponses via Google Forms. Comme le montre le diagramme ci-dessous (Diagramme 4.1.), la très grande majorité des répondants sont des enseignants très expérimentés et peuvent être qualifiés d'experts dans leur domaine (enseignement du français langue étrangère) puisque 13 sur 16 enseignants

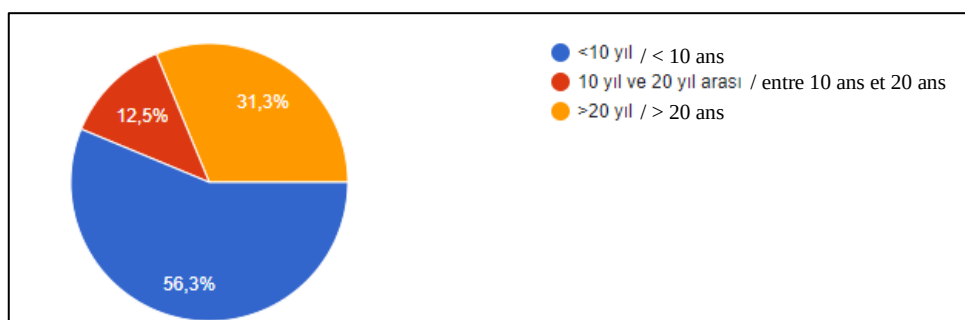
travaillent en contexte FLE depuis plus de 20 ans, 2 sur 16 sont présents sur le terrain depuis plus de 10 ans mais moins de 20 ans, 1 enseignant l'est depuis moins de 10 ans.

Diagramme 4. 1. *Résultats obtenus à la question 1 : Depuis quand enseignez-vous le FLE ? (Ne kadar zamandır Fransızca Yabancı Dil eğitimi veriyorsunuz ? 16 réponses)*



Une telle caractéristique du profil des enquêtés promet des réponses nées d'une expérimentation riche. L'autre trait de spécificité observé chez les enseignants de l'échantillon d'étude est leur degré d'implication dans les activités de traduction. Les données représentées à travers le diagramme ci-dessous (Diagramme 4. 2.) montrent que tous les enseignants de FLE questionnés dispensent des cours de traduction.

Diagramme 4. 2. *Résultats obtenus à la question 2 : Depuis quand enseignez-vous la traduction ? (Ne kadar zamandır çeviri eğitimi veriyorsunuz ? 16 réponses)*



Ce résultat reflète parallèlement une réalité du terrain en faveur de la place de la traduction en contexte FLE ; en effet, si le doute a parfois régné sur la légitimité du recours à la traduction dans l'enseignement du FLE sous quelque forme que ce soit (voir le cadre théorique), les activités de traduction sont aujourd'hui indubitablement présentes dans ces classes. D'abord parce que le CECRL a réévalué son recours dans le cadre de

l'enseignement du français langue étrangère comme abordé dans la partie théorique, mais aussi parce que chaque enseignant a sa propre façon de faire et ses propres opinions sur l'utilité et l'efficacité d'un cours qui s'appuie sur la traduction, ce qui le rend libre de concevoir son propre enseignement. La question suivante a ainsi permis de relever les réponses des intervenants quant aux moments où ils tirent profits de tous les avantages des activités de traduction (tableau 4.1.).

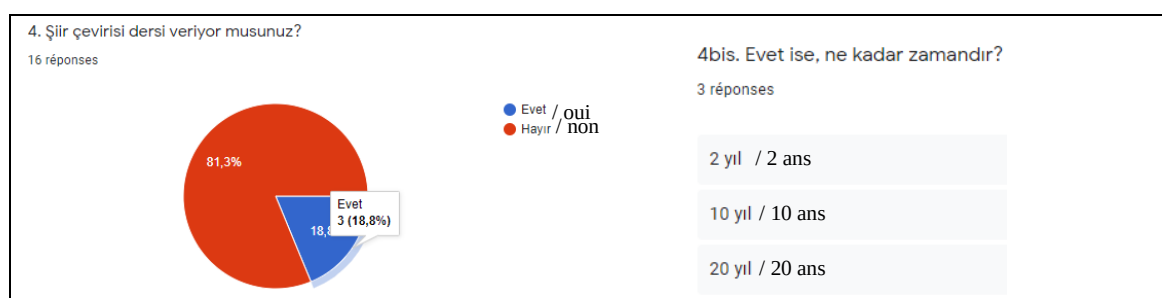
Tableau 4.1. Résultats obtenus à la question 3 : Quels sont le(s) cours dans le(s)quel(s) vous proposez des exercices de traduction ? (Hangi ders/derslerde öğrencilere çeviri uygulaması yaptırıyorsunuz ?)

COURS DANS LESQUELS CHACUN DES PARTICIPANTS PROPOSE DES ACTIVITES DE TRADUCTION					
THEMES	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 31	Nombre de participants		
			16	%	
TRADUCTION	Traduction (écrite)	5	20	12	75 %
	Activités de traduction	1			
	Thème : TR → FR	7			
	Version : FR → TR	6			
	Introduction à la traduction	1			
LANGUE ET LITTERATURE	Enseignement du poème : analyse du texte poétique	1	9	6	37,5 %
	Linguistique + Sociolinguistique	2			
	Lecture	2			
	Expression écrite	3			
	Syntaxe comparative	1			
FOS	FOS	2		2	12,5 %

D'après le tableau ci-dessus, les enseignants de l'échantillon proposent des activités de traduction dans 11 types de cours différents qui peuvent être catégorisés dans 3 domaines d'étude distincts : les cours de traduction qui comprennent la traduction écrite, les activités de traduction, les cours de thème et ceux de version, et l'introduction à la traduction, les cours de langue et de littérature constitués par l'enseignement du poème, la linguistique et la sociolinguistique, la lecture, l'expression écrite et la syntaxe comparative et, enfin, les cours de Français sur Objectif Spécifique (FOS). Un enseignant

donné pouvant utiliser des activités de traduction dans divers cours et non un seul, 31 occurrences ont été répertoriées (en guise d'exemple, E1, E3 et E7 ont cité 3 ou plus cours dans lesquels ils proposent des activités de traduction). Ainsi, 20 occurrences sur 31 sont relatives à des cours de traduction, 9 occurrences se rattachent au domaine de la langue et de la littérature et 2 appartiennent au domaine du FOS. Pour parler en termes d'enseignants, 12 sur 16 déclarent s'appuyer sur des activités de traduction dans des cours spécifiquement destinés à étudier cette compétence, quand 6 enseignants sur 16 affirment y recourir dans des cours dont l'objectif est de travailler sur la langue et/ou la littérature et 2 enseignants sur 16 ajoutent y recourir dans des cours de FOS. Si utiliser des activités de traduction dans les cours qui y sont spécifiquement destinés paraît tout à fait logique (ce qui est d'ailleurs le cas dans environ deux tiers des cas), cela interpelle davantage dans les autres cas. Cette tendance reviendrait ainsi à défendre l'idée que ces enseignants considèrent également la traduction comme est un outil de travail efficace pour travailler sur la langue apprise ainsi que sur la littérature. 3 enseignants sur 16 s'appuient donc sur ce type d'activité pour amener les apprenants à développer leurs compétences en expression écrite, 2 d'entre eux tirent profit de ses avantages pour les aider à améliorer leurs compétences en lecture, 2 autres pour les compétences en linguistique et sociolinguistique. Autre donnée tout aussi intéressante, le recours de E1 aux activités de traduction dans l'enseignement et l'analyse du texte poétique. Ce résultat prouve que la traduction poétique, aussi rare soit-elle, est aussi parfois enseignée dans les classes de langue étrangère. Ainsi, les questions 4 et 4bis répertorient réciproquement la fréquence d'emploi des activités de traduction poétique, et les cours privilégiés.

Diagramme 4. 3. Résultats obtenus à la question 4 : Enseignez-vous la traduction poétique ? (Şiir çevirisi dersi veriyor musunuz ? 16 réponses) et à la question 4bis : Si oui, depuis quand ? (Evet ise, ne kadar zamandır?)



D'après le diagramme ci-dessus (Diagramme 4.3.) qui expose les réponses à la question 4 de la recherche sur l'enseignement ou non de la traduction poétique par les enseignants questionnés, et à la question 4bis sur le nombre d'années consacré à cet enseignement, les données reflètent une tendance tout à fait attendue car analysée à la loupe dans la partie théorique : la grande majorité des enseignants, 13 sur 16, ne dispensent pas des cours de traduction poétique. Les enseignants E1, E4 et E9, quant à eux, affirment enseigner des cours de traduction poétique dans les départements dans lesquels ils travaillent et leur ancienneté dans le domaine remonte réciproquement à 2 ans, 10 ans et 20 ans. Ces derniers représentent moins d'un cinquième de l'échantillon de travail mais incitent à se questionner sur les réponses qu'ils vont fournir sur les questions relatives aux activités de traduction poétique dans un contexte où les compétences en langue sont primordiales. Néanmoins, ne pas donner de cours spécifiques de traduction poétique ne signifie pas ne pas avoir recours à des activités de traduction poétique dans des cours de langue ou dans d'autres cours. En plus de E1, E4 et E9, d'autres enseignants profitent de ce type d'activités, comme le montre le tableau suivant (Tableau 4.2).

Tableau 4.2. Résultats obtenus à la question 5 : Quels sont les cours dans lesquels vous proposez des exercices de traduction poétique ? (Hangi ders/derslerde öğrencilere şiir çevirisi uygulaması yaptırıyorsunuz ?)

COURS DANS LESQUELS CHACUN DES PARTICIPANTS PROPOSE DES ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE					
THEMES	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 15	Nombre de participants		
			9	%	
TRADUCTION	Traduction (écrite)	2	2	4	44,4 %
	Activités de traduction	1	1		
	Thème : TR → FR	1	1		
	Version : FR → TR	2	2		
LITTERATURE	Enseignement du poème : analyse du texte poétique	2	2	4	44,4 %
	Textes littéraires	1	1		
	Littérature comparée	1	1		
LANGUE	Lecture	2	2	3	33,3 %
	Expression écrite	2	2		
FOS	FOS	1	1	11,1 %	

Comme le montre le tableau ci-dessus, 9 enseignants sur 16 déclarent proposer des activités de traduction poétique en classe de langue étrangère. Ce chiffre reflète une certaine prise de conscience des avantages que peuvent procurer les exercices de traduction poétique en contexte FLE. Sur un total de 15 occurrences, les cours de traduction reviennent 6 fois dans les réponses apportées, ceux relatifs à la littérature reviennent 4 fois tout comme les cours qui permettent de travailler sur la langue, enfin, une seule réponse se rapportant à l'enseignement du FOS a été enregistrée. Ainsi, 4 enseignants sur 9 affirment donner des exercices de traduction poétique à leurs étudiants pendant les cours de traduction tels que la traduction écrite, les activités de traduction, les cours de thème et ceux de version, 4 enseignants également proposeraient ce type d'activité dans les cours de littérature comme l'enseignement et l'analyse du poème, les textes littéraires ou la littérature comparée ; 3 enseignants s'appuieraient sur la traduction poétique dans les cours de langue notamment en expression écrite et en lecture, enfin, 1 enseignant l'utiliserait au sein de ses cours de FOS. E1, E4 et E9 étant un peu plus concernés par les activités de traduction poétique comme vu plus haut, il s'avère intéressant de prêter une attention particulière aux réponses apportées par ces derniers pour toutes les questions qui s'y rapportent. Ainsi, E1 déclare proposer des poèmes à traduire dans les cours d'enseignement (et d'analyse) du poème et de FOS, E4 affirme en apporter dans ses cours expression écrite, textes poétiques, thème et version, enfin, E9 annonce que ses apprenants font ce type d'activités dans les cours analyse de poèmes. Le lieu privilégié où ces 3 enseignants permettent à leurs apprenants de travailler sur la traduction poétique est donc les cours littéraires, plus précisément sur le poème. Les activités de traduction poétique ne paraissent donc pas totalement absentes de l'univers d'enseignement du FLE, et sont utilisés dans les divers domaines majeurs à égale valeur (4 enseignants sur 9 les utilisent en traduction, 3/9 en langue 4/9 en littérature).

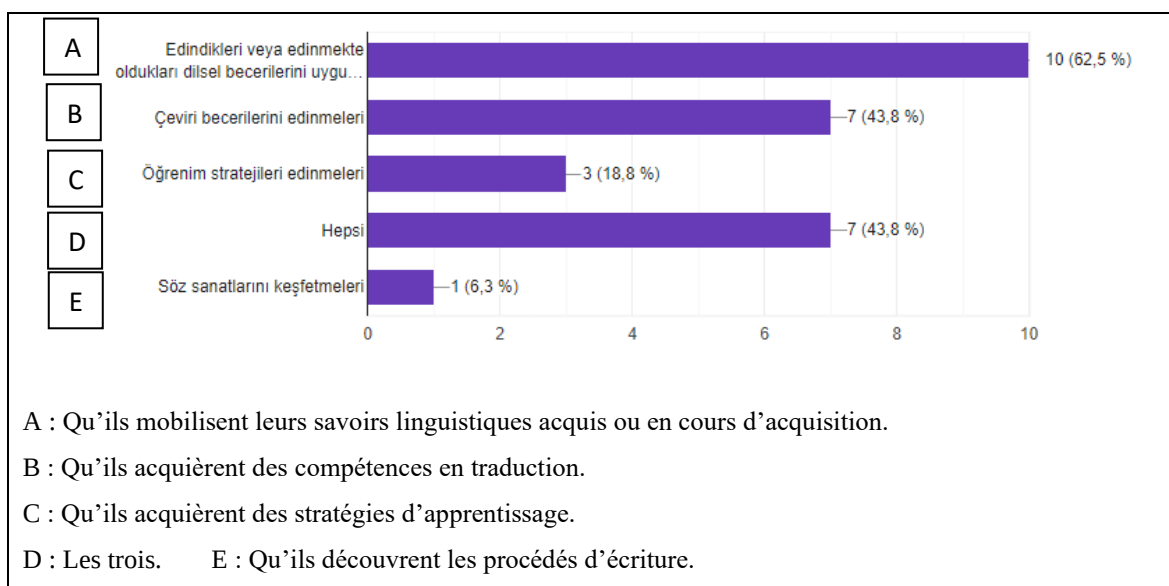
Tout compte fait, les premières données de l'enquête d'opinion dessinent un profil d'enseignants expérimentés dans l'enseignement du FLE et dans celui de la traduction à ce public spécifique. Toujours selon ces données, un peu plus de la moitié des enseignants de l'échantillon (9 enseignants sur 16) ont déjà profité des activités de traduction poétique dans leurs cours, non seulement pour amener les apprenants à développer des compétences en traduction mais aussi pour leur permettre de travailler des compétences en langue et en littérature. Ainsi, la traduction poétique serait timidement expérimentée en contexte FLE.

Le profil des enseignants de l'échantillon de recherche ayant été étudié, la suite de l'analyse se focalisera sur les attentes de ces derniers et les difficultés rencontrées par les apprenants dans les cours de traduction et dans ceux qui mobilisent des activités de traduction poétique.

4.1.2. Attentes des enseignants et difficultés rencontrés par les apprenants dans les cours de traduction enseignés en contexte FLE

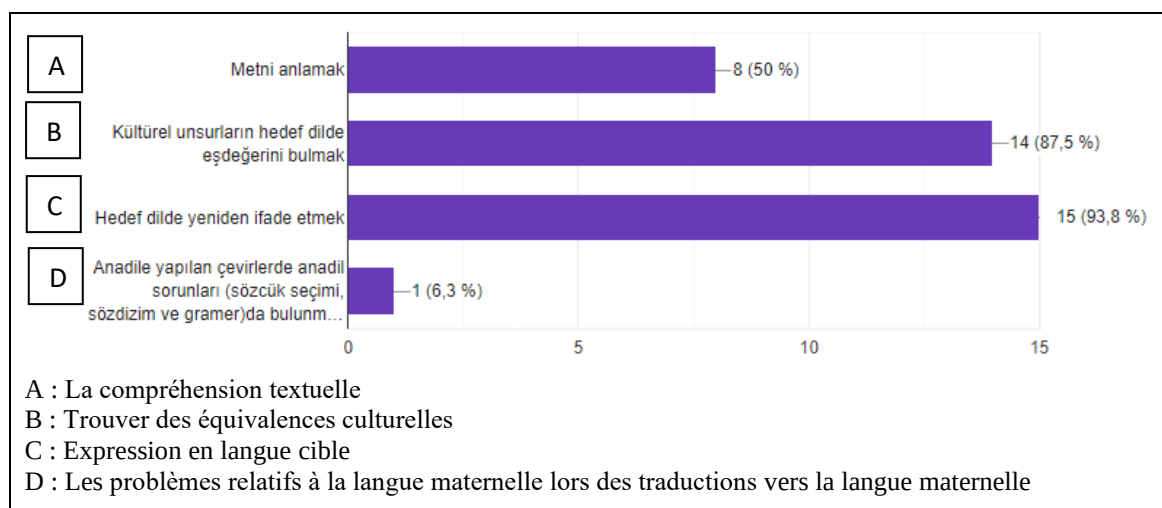
Les enseignants de FLE ont diverses attentes dans les cours de traduction ; d'après les résultats à la question 6 de l'enquête relative aux attentes des enseignants dans les cours de traduction (diagramme 4.4. ci-dessous), 10 enseignants sur 16 déclarent attendre des apprenants qu'ils mobilisent les savoirs et savoir-faire acquis ou en cours d'acquisition. 7 enseignants sur 16 disent également viser le développement des compétences en traduction par les apprenants alors que 3 enseignants sur 16 accorderaient de l'importance à la mobilisation des stratégies d'apprentissage. Aussi, 7 enseignants sur 16 affirment attendre des apprenants l'acquisition de tous les objectifs sus énumérés. Enfin, un enseignant de l'échantillon viserait également la découverte de la rhétorique par les apprenants.

Diagramme 4. 4. Résultats obtenus à la question 6 : *Qu'attendez-vous des apprenants dans les cours de traduction ? Possibilité de faire référence à plusieurs attentes. (Öğrencilerden beklentileriniz nelerdir ? Birden fazla şık seçilebilir. 16 réponses)*



Ces résultats montrent que les attentes des enseignants sont tout à fait en concordance avec le public auquel ils enseignent et viennent en quelque sorte conforter les données théoriques apportées plus haut. En contexte FLE, l'objectif primaire serait donc de tirer profit des activités de traduction pour amener les apprenants à mobiliser les savoir et compétences qu'ils auraient préalablement acquis au sein d'autres cours. La traduction serait ainsi bien un moyen utilisé pour se perfectionner dans la langue apprise. Toutefois, les compétences périphériques ne sont pas pour autant négligées puisque quasiment la moitié des enseignants interrogés déclarent mener leurs séances de façon à ce que les étudiants acquièrent des compétences en traduction. Somme toute, les cours de traduction visent diverses compétences, aussi bien linguistiques que périphériques. Néanmoins, cette richesse n'est pas sans défaut : les étudiants sont confrontés à un certain nombre de difficultés. Pour les déterminer, la question 7 de l'enquête a permis de questionner les enseignants sur les difficultés rencontrées par les apprenants pendant les cours de traduction. Les données extraites des réponses apportées ont été représentées par le diagramme 4.5. suivant.

Diagramme 4. 5. Résultats obtenus à la question 7 : Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants dans les cours de traduction ? (Öğrencilerin çeviri derslerinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir ? (16 réponses)



Le diagramme à barres met en avant deux difficultés majeures : alors que quasiment tous les enseignants (15 sur 16) soulèvent le problème de reverbélisation subi par les apprenants, 14 sur 16 sont d'accord pour dire que la recherche d'équivalence dans la

langue cible pour les éléments culturels est davantage problématique. Ces problèmes n'étonnent pas pour autant. D'abord parce que l'expression écrite est une des compétences les plus complexes pour les apprenants d'une langue étrangère ; dans une récente recherche effectuée au sein d'un département de FLE en Turquie et ayant pour objectif d'étudier les points de vue des apprenants sur l'expression écrite, les chercheurs Kartal et Parlak affirment qu'« en Turquie, les élèves ont de grandes difficultés en expression écrite ; la plupart d'entre eux sont incapables de produire un simple texte » (2017, p.223). Gümüş, lui, apporte une certaine explication (parmi d'autres) à cette carence en pointant du doigt un facteur pouvant influencer les compétences en expression écrite d'un apprenant en cours d'apprentissage d'une langue étrangère, à savoir ses compétences en langue maternelle :

Yabancı dil öğretimindeki yazma becerisi ile anadili öğretimi arasında sıkı bir ilişki vardır. Ana dillerinde yazma becerisi kazanamamış bireylerin yabancı, dilde de genellikle başarılı olmadıkları tecrübemizle tespit edilmiş bir gerçektir. Ana dili eğitiminde bu beceriyi kazanmış olanlar yabancı dil öğrenmede kolaylık çekerler (Gümüş, 2012, p.271).

Ensuite, parce que ces apprenants, encore fragiles dans la maîtrise de la langue apprise et de sa culture, ont des lacunes dans les savoirs et savoir-faire linguistiques et extralinguistiques venant freiner la traduction des éléments culturels. De plus, connaître et maîtriser impeccablement une langue étrangère ne signifient en aucun cas être parfaitement capable de dénicher les équivalences pour les expressions et procédés d'écritures véhiculant des traces de la culture cible. Si ces paramètres influencent le degré de difficultés rencontré par les apprenants, le type de texte a un impact au moins aussi important, comme le montreront les données suivantes.

Le choix des textes utilisés dans les cours de traduction dispensés en contexte d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère demande sans conteste possible une réflexion préalable qui prend en compte divers paramètres comme le niveau des apprenants, l'intérêt qu'il est susceptible de procurer, et les objectifs de la leçon ; l'enseignant choisira des textes différents si l'objectif de son cours est de travailler sur le réinvestissement d'une règle grammaticale précise, s'il a le but d'amener les apprenants à enrichir leur vocabulaire autour d'un thème précis ou encore s'il vise le développement de leur créativité par exemple. Après avoir partagé l'état des lieux sur les difficultés rencontrées par leurs apprenants en cours de traduction, les enseignants de l'échantillon ont été priés d'évaluer le degré de difficultés des types de textes, tels que les textes

spécialisés (özel metinler), les poèmes (şiirler), les textes littéraires autres que les poèmes (şiir hariç diğer edebi metinler), les articles de presse (basındaki metinler), ainsi que les fiches / textes techniques (Teknik metinler). Ainsi, le tableau ci-dessous (Tableau 4.3.) délivre la notation attribuée par les participants pour chacun des types de texte, notation graduée comprise entre 1 et 5, sachant que 1 signifie « très compliqué à traduire » et 5 « pas du tout compliqué à traduire ».

Tableau 4. 3. Résultats obtenus à la question 8 : *Quel est le type de texte que les étudiants ont le plus de difficultés à traduire ? Veuillez évaluer les types de texte suivants, selon leur degré de difficulté (très facile à traduire (1) à très difficile à traduire (5)). (Öğrencilerin çevirmekte en çok zorlandıkları metin türü hangisidir ? Aşağıdaki metin türlerini zorluk derecelerine göre puanlandırınız.)*

	Degré de difficultés attribué à chacun des types de texte sur une échelle de 1 (très compliqué) à 5 (très facile)				
	1	2	3	4	5
Textes spécialisés	1 (6,3%)	5 (31,3%)	10 (62,5%)	0	0
Poèmes	12 (75%)	3 (18,8%)	1 (6,3%)	0	0
Textes littéraires sauf poèmes	0	5 (31,3%)	8 (50%)	2 (12,5%)	1 (6,3%)
Articles de presse	0	1 (6,3%)	7 (43,8%)	8 (50%)	0
Textes techniques	0	3 (18,8%)	9 (56,3%)	4 (25%)	0

D'après les données qui en ressortent, le type de texte qui présente le moins de difficultés lors d'une traduction est le groupe des articles de presse. En effet, 8 enseignants sur 16 (donc la moitié) ont attribué la note de 4 ou plus, alors que 3 enseignants ont jugé que le niveau de difficulté des textes littéraires, autre que le poème, vaut 4 ou plus et 4 enseignants ont accordés cette évaluation aux textes techniques (les prospectus, les conseils et / ou conditions d'utilisation d'un produit, les fiches descriptives d'un produit, etc.). Aucun enseignant ne pense que le degré de difficulté des textes spécialisés (comme les textes sur l'économie, la politique ou encore la santé, etc.) et celui des poèmes ne

soient égaux à 4 ou 5 ; autrement dit, tous les enseignants interrogés sont d'accord pour dire que ces deux types de textes sont assez difficiles à traduire. Toutefois, les textes poétiques sont largement en tête avec 12 enseignants accordant 1 à ce type de texte sur l'échelle de difficulté (3 autres lui accordent le score 2 ce qui signifie que 15 enseignants sur 16 (donc quasiment tous) s'accordent à dire que le degré de difficulté du poème est de 1, très compliqué, ou 2, assez compliqué. Ces résultats permettent ainsi de rebondir sur le cœur de la présente recherche, la traduction poétique.

La partie théorique avait été l'occasion de soulever la question des difficultés relatives au texte poétique, relevant tout bonnement de ses caractéristiques (cf. partie théorique). Toutefois, il est impossible de faire impasse là-dessus sur le point de vue des enseignants de notre échantillon, enseignants expérimentés et très avertis sur les réalités du terrain et du public concernés. La question 9 de l'enquête d'opinion a ainsi tenté de puiser les points de vue de ces derniers concernant les causes des difficultés que rencontrent les apprenants turcs de FLE au cours d'une activité de traduction d'un texte poétique. La suite de l'enquête permettra ainsi de décrire l'état des lieux actuel de l'enseignement / apprentissage de la traduction poétique en classe de français langue étrangère en Turquie, d'une part à partir de l'analyse des attentes des enseignants et des difficultés rencontrées par les apprenants sur le sujet (sous-partie 4.1.3.), d'autre part grâce à l'étude des démarches entamées par les enseignants questionnés.

4.1.3. Attentes des enseignants et difficultés rencontrés par les apprenants dans les cours de traduction poétique enseignés en contexte FLE

La question précédente avait permis de conclure que le type de texte problématique dans les cours de traduction étaient sans contestation possible le poème. Quelles en sont les raisons ? Les premiers concernés (en plus des apprenants) pouvant apporter des éléments de réponse à cette question sont évidemment les enseignants, meilleurs connaisseurs des apprenants et experts en didactique des langues étrangères. Le tableau ci-dessous (Tableau 4.4.) met à la lumière du jour les différentes grandes causes de cette difficulté soulevées par les professeurs de FLE de l'échantillon d'étude.

Tableau 4. 4. *Résultats obtenus à la question 9 : D'après vous, pourquoi les étudiants rencontrent-ils plus de difficultés à traduire le type de texte que vous avez classé au premier rang ? (Sizce neden öğrenciler en zor çevrildiğini düşündüğünüz metni çevirmekte zorlanıyorlar ? 16 réponses)*

CAUSES DES DIFFICULTES RELATIVES AUX ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE					
THEMES	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 43	Nombre de participants	16	%
CAUSES D'ORDRE LINGUISTIQUE	Connaissances linguistiques (LC et LS) insuffisantes	6	6		
	Lecture : lacunes en termes de compréhension du message de l'auteur ; les apprenants lisent peu	4	4	13	81,3 %
	Connaissances lexicales insuffisantes	3	3		
	Nécessite la maîtrise des compétences en expression écrite	2	2		
CAUSES RELATIVES AU TYPE DE TEXTE	Requiert une bonne maîtrise des procédés d'écriture (figures de style, etc.)	12	5		
	Connaissances insuffisantes sur le texte poétique	4	4	9	56,3 %
	Difficultés relatives à la retranscription de la forme poétique source (forme, rythme, etc.)	1	1		
CAUSES D'ORDRE CULTUREL	Connaissances culturelles insuffisantes	4	4	6	37,5 %
	Trouver les équivalences	2	2		
MANQUE D'INTERET POUR LE TEXTE POETIQUE	De la part des apprenants : nécessite une certaine créativité	2	2	3	18,8 %
	De la part des enseignants : Textes poétiques dévalorisés en classe de langue	1	1		
CAUSES RELATIVES A LA TRADUCTION	Maitrise nécessaire des compétences en traduction	2	2		12,5 %

Les principales raisons, extraites des réponses fournies par l'échantillon d'étude, pour lesquelles les apprenants de FLE ont du mal à traduire des textes poétiques peuvent être regroupées en 5 thèmes majeurs, à savoir les causes d'ordre linguistique (13 enseignants sur 16), celles relatives au type de texte (9 enseignants sur 16), les causes

d'ordre culturel (6 enseignants sur 16), le manque d'intérêt pour le texte poétique (3 enseignants sur 16) et les causes relatives à l'activité de traduction en elle-même (2 enseignants sur 16).

La principale raison serait liée aux difficultés émanant des lacunes dans les savoirs et savoir-faire linguistiques des apprenants. Parmi elles, ressort la fragilité des étudiants dans la maîtrise des connaissances et compétences sur la langue cible. Les propos d'E12 sont tout à fait pertinents pour illustrer ce constat, puisqu'il déclare que « les étudiants rencontrent des difficultés (sous-entendu à traduire ce type de texte) car celui-ci (sous-entendu le poème) contient des éléments qui requièrent la maîtrise entière de la langue cible ». E15 est du même avis puisqu'il soutient l'idée que ces difficultés sont dues à ce qui suit : « leurs compétences linguistiques ne sont pas encore suffisamment développées ». Parmi les causes d'ordre linguistique apparaissent également les insuffisances en termes de compréhension du message véhiculé par le texte. 4 enseignants sur 16 remettent ainsi également en cause la phase de lecture menée par les étudiants ou les difficultés de compréhension qu'ils subissent. Ainsi, E8 affirme qu'il est « compliqué de comprendre les propos du poète », ce qui rend le poème difficile à traduire puisque la première des étapes de l'acte traductif est celle de la compréhension. E15 regarde sous un autre angle et constate que les difficultés demeurent car « ils (sous-entendu les apprenants) lisent peu ». De plus, 3 enseignants soutiennent l'idée que les étudiants ne disposent pas d'un bagage lexical suffisant pour traduire un texte poétique, tandis que 2 enseignants attirent l'attention sur la nécessité et la complexité de maîtriser l'expression écrite pour mener à bien une telle entreprise.

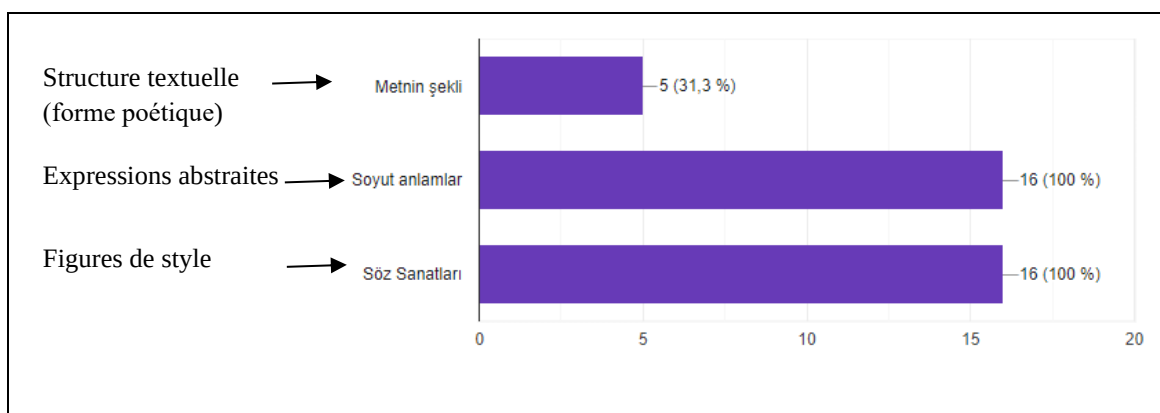
Concernant les causes relatives au type de texte, la maîtrise des figures de style (5 enseignants sur 16) et celle des connaissances sur le texte poétique (4 enseignants sur 16) sont les deux principales, suivies des difficultés à transcrire la forme poétique (comme le défend E16 en précisant que les apprenants rencontrent des difficultés à trouver une forme poétique équivalente à celle du poème source). Au total, 12 occurrences qui ont trait aux figures de style ont été recensées, ce qui montre la richesse des illustrations apportées par les enquêtés. En guise d'exemple, E12 a énuméré « la métaphore, la ressemblance, le sens abstrait, les jeux de mot » parmi les procédés d'écriture rhétorique à prendre en compte au cours de l'acte traductif. E7, lui, cite « les métaphores, les phrases inversées, les constructions elliptiques ». Les lacunes dont disposent les apprenants au sujet du type de texte en question sont soulevées par E16 qui affirme que « le poème est, structurellement

parlant, un genre littéraire énigmatique » et que la plupart des apprenants sont loin du poème, ou encore par E2, E5 et E13 qui soulignent que les raisons pour lesquelles les apprenants rencontrent des problèmes dans la traduction d'un poème est le manque de connaissances et de maîtrise de ce type de texte.

Les 3 autres grandes causes présentent un intérêt tout aussi important que les deux autres puisqu'elles influencent directement l'activité de traduction poétique. D'abord les causes d'ordre culturel rappelées par 6 enseignants sur 16 ; 4 d'entre eux accusent les insuffisances en termes de connaissances culturelles, comme il est possible de voir dans les propos de E14 : « à cause de l'insuffisance des connaissances et des expériences culturelles » ou encore dans ceux de E13 qui jette la faute sur « la diversité des éléments culturels ». Deux enseignants citent les difficultés que rencontrent les étudiants à trouver des équivalences ; les manques en connaissances et compétences culturelles ne peuvent que venir accentuer cette tendance. Ensuite sont mis sur table les causes plus subjectives, à savoir le manque d'intérêt pour le texte poétique de la part des enseignants (d'après 1 enseignants sur 16) qui ne travaillent pas ou peu sur ce type de texte en classe de FLE (E4) et de la part des apprenants (2 enseignants sur 16) n'étant pas très concernés par ce type de texte (E16) qui exige de la créativité (E3). Enfin, arrive les causes liées aux compétences en traduction comme rapportées par 2 enseignants. En effet, E6 rappelle que la traduction poétique nécessite aussi des compétences en traduction, alors que E16 va plus loin en défendant l'idée que « ce type de traduction peut même être vu comme une traduction spécialisée ».

Après avoir présenté et interprété les résultats sur le point de vue des enseignants de l'échantillon sur les raisons pour lesquelles la traduction du texte poétique pose problème aux apprenants, une question complémentaire leur a été adressée de façon à comprendre l'importance accordée par ces derniers à trois des caractéristiques d'un texte poétique ; Car, comme abordé dans la partie théorique, si la forme du poème participe à la construction de son sens, elle fait également partie d'une des caractéristiques de ce type de texte qui complique sa traduction. Le résultat est présenté ci-dessous à partir du diagramme 4.6. et permettra de déduire les éventuelles priorités des enseignants de FLE dans l'activité de traduction poétique.

Diagramme 4. 6. Résultats obtenus à la question 10 : Selon vous, qu'est-ce qui différencie la traduction poétique des autres types de traduction ? (Sizce şiir çevirisinin diğer türlerin çevirisinden farkı nedir ? 16 réponses)



D'après les données ci-dessus, le sens abstrait et les procédés d'écriture (l'art rhétorique) sont les deux éléments qui différencient la traduction poétique de la traduction des autres types de texte, selon tous les enseignants interrogés. Seulement 5 enseignants sur 16 s'accordent à considérer la forme du texte comme une particularité de la traduction poétique. S'il est maladroit de conclure fermement que les enseignants de FLE ne se soucient pas forcément de l'équivalence de la forme du poème cible avec celle du poème source, un tel constat peut être supposé.

Malgré les difficultés et particularités de la traduction poétique analysées dans les questions précédentes, 15 enseignants sur 16 se sont prononcés sur les avantages de l'enseignement / apprentissage de la traduction poétique en acceptant de répondre à la question 11 de l'enquête. Un enseignant ne s'est pas exprimé sur ce sujet. Les réponses ont été traitées et organisées à partir du tableau ci-dessous (Tableau 4.5.)

Tableau 4. 5. Résultats obtenus à la question 11 : D'après vous, quels sont les avantages de l'enseignement / apprentissage de la traduction poétique ? (Sizce, şiir çevirisi eğitimi/öğreniminin avantajları nelerdir ? 16 réponses)

AVANTAGES LIES AUX ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE					
THEMES	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 30	Nombre de participants		
			15	%	
AVANTAGES SUR LE PLAN LITTERAIRE	Permet de découvrir et de travailler sur le langage littéraire et poétique	4	3		
	Permet de découvrir et de se familiariser avec différents procédés d'écriture se démarquant de l'usage ordinaire de la langue	3	5	7	46,7 %
	Permet de se familiariser avec les connotations et le sens figuré	3			
AVANTAGES SUR LE PLAN LINGUISTIQUE ET CULTUREL	Permet un apprentissage approfondi de la langue : meilleure maîtrise de la langue	6	6		
	Contribue au perfectionnement de la langue maternelle	1	1		
	Contribue à l'apprentissage et au perfectionnement des compétences en expression (écrite mais aussi orale)	1	1	6	40 %
	Permet aux apprenants de découvrir la culture de la langue cible	1	1		
AVANTAGES SUR LE PLAN EMOTIONNEL	Participe au développement de la créativité des apprenants	3	3		
	Permet un enseignement ludique et motivant	3	2	5	33,3 %
	Sensibilise les apprenants à l'universalité des émotions et des opinions communes et leur permet de l'expérimenter	1	1		
AVANTAGE SUR LE PLAN PEDAGOGIQUE (Moyen au service de l'enseignement du FLE, Permet de travailler des compétences transversales, etc.)	Se prête bien au travail en groupe	1	1		
	Sollicite des compétences métacognitives d'analyse et de résolution de problème	1	1	3	20 %
	Permet de travailler les compétences en traduction	2	2		
AUCUNE REPONSE		1		6,7 %	

L'analyse des résultats fait ressortir 4 avantages majeurs de l'enseignement apprentissage de la traduction poétique en classe de FLE, à savoir les avantages sur le plan littéraire (7 enseignants sur 15), ceux sur le plan linguistique et culturel (6 enseignants sur 15), les avantages sur le plan émotionnel (5 enseignants sur 15) et, enfin, les avantages sur le plan pédagogique (3 enseignants sur 15). D'après la fréquence de réponse obtenue à chacun des groupes d'avantages, il est possible de constater que les trois premiers semblent dominer, en gardant toutefois en tête que les avantages pédagogiques sont tout de même non négligeables.

La traduction poétique participerait donc à l'acquisition et au développement des compétences et connaissances littéraires en permettant de découvrir et de se familiariser avec différents procédés d'écriture se démarquant de l'usage ordinaire de la langue, ainsi qu'avec les connotations puisque 5 enseignants sur 15, donc un tiers des enseignants ayant répondu défendent ce point de vue. C'est dans ce sens que'E12 déclare penser que l'activité de traduction poétique « permettrait aux apprenants d'apprendre les procédés d'écriture rhétoriques, les connotations et les sens figurés des mots », et qu'E2 affirme que cela entraînerait « les apprenants à développer une pensée abstraite ».

Toujours parmi les avantages littéraires, la traduction poétique serait l'occasion, pour 3 enseignants, de se familiariser avec le genre poétique, comme le défend E4 qui énumère : « connaître le fonctionnement et la structure du langage poétique, [...], apprendre les particularités du texte poétique », ou encore E14 qui cite : « apprendre le langage littéraire ». Parmi les avantages linguistiques et culturels, l'apprentissage approfondi de la langue par le développement d'une meilleure maîtrise se trouve en tête de liste avec 6 enseignants y faisant référence. Parmi eux, les propos d'E4 : « découvrir et appliquer le langage poétique de la langue », ceux d'E6 : « améliore sa maîtrise de la langue et sa sensibilité linguistique » mais aussi ceux d'E12 : « les étudiants apprennent les différents usages d'une langue » ne représentent que quelques exemples parmi les occurrences relevées. Nonobstant E12 ajoute aussi que les activités de traduction poétique contribueraient à amener les étudiants à s'exprimer à travers des phrases plus profondes et significatives (au lieu de s'exprimer de façon superficielle, simple et brut) et qu'il serait intéressant que ces atouts se répercutent également sur les usages de la langue maternelle. C'est également le constat fait par Duběda (2018, p.499) : alors que la traduction de textes informatifs, soit dit en passant peu expressif, nécessite des connaissances linguistiques conventionnelles et peut tirer profit de nombreuses ressources, telles que les dictionnaires,

la traduction poétique, elle qui est à forte composante expressive, demande une maîtrise poussée du style.

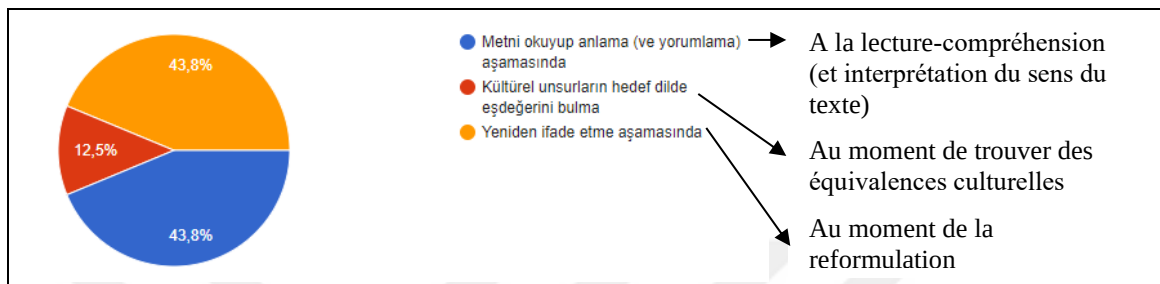
Les avantages ne se limitent pas sur les savoirs et savoir-faire scientifiques acquis par les apprenants, mais touchent également le plan émotionnel (selon 5 enseignants sur 15) et le plan pédagogique (selon 3 enseignants). Ainsi, 3 enseignants défendent l'idée que les activités de traduction poétique sont favorables au développement de la créativité des apprenants, 2 enseignants soulignent la possibilité de rendre les cours ludiques et motivants. De tels apports ne peuvent être négligés dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, à l'affût d'activités stimulant la créativité de chacun. Nous l'avons vu plus haut, dans la partie théorique : l'écriture poétique et la traduction poétique sont des activités qui stimulent indéniablement la créativité des apprenants, ce qui ne peut que multiplier leurs performances. A cela s'ajoute la définition de la créativité donnée par Belén Artuñedo et Claudia Pinto Ferreira (1997, p.19, cités par Carnero, 2017, p.9) parmi les nombreuses définitions qui existent, définition qui attire particulièrement notre attention : « la créativité est associée à la pensée divergente qui pose des questions, qui explore différentes voies et combinaisons face à la pensée convergente qui se développe à travers le contrôle permanent des voies classiques pour résoudre des problèmes précis ». Ainsi, en explorant différentes possibilités de traduction possible, l'apprenant va solliciter sa pensée divergente et partir à l'aventure dans son parcours de recherche d'équivalence.

Enfin, 3 enseignants sur 15 reconnaissent les atouts des activités de traduction poétique, notamment parce qu'elles se prêtent bien au travail en groupe, sollicitent des compétences métacognitives d'analyse et de résolution de problème et permettent de travailler les compétences en traduction. A l'ère où le socioconstructivisme se démarque des autres, il importe de ne pas négliger ces avantages en faveur d'un enseignement en quête de réussite. L'analyse de la question 16 sur la démarche adoptée par les enseignants de FLE dans la mise en place des activités de traduction poétique sera l'occasion d'établir le lien entre le socioconstructivisme et la mise en pratique d'un tel enseignement.

Somme toute, les avantages d'un l'enseignement / apprentissage de la traduction poétique en contexte FLE ont été réitérés grâce à la question précédente afin d'appuyer les données théoriques par des données pragmatiques. Afin de se pencher de plus près sur l'acte traductif, élément d'analyse nécessaire également dans ce contexte d'enseignement précis, la question 12 a été adressée à l'échantillon afin de relever leurs réponses sur la

phase du processus de traduction qui poserait le plus de problèmes aux apprenants. Le résultat est présenté dans le tableau ci-dessous (diagramme 4.7.).

Diagramme 4. 7. Résultats obtenus à la question 12 : *A quel moment de l'activité de traduction poétique les apprenants rencontrent-ils le plus de difficultés ? (Şiir çevirisi yaparken öğrenciler en çok hangi çeviri eyleminin aşamasında zorlanmaktadır ? 16 réponses)*

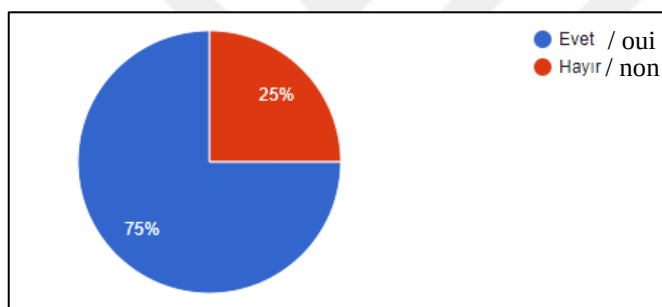


Les enseignants de l'échantillon de travail ont des points de vue divergents concernant le moment du processus de traduction qui pose problèmes aux apprenants d'une langue. Alors que 7 enseignants s'accordent à dire qu'il s'agit de l'étape de lecture / compréhension et d'interprétation, 7 autres pensent plutôt qu'il s'agit de l'étape de reverbération dans la langue cible. 2 enseignants seulement placent la recherche d'équivalence des éléments culturels dans la langue cible devant les deux autres phases sus énumérées. Si toutes ces étapes sont déterminantes dans l'aboutissement d'une traduction poétique, les résultats montrent que l'étape de compréhension / interprétation et celle de reformulation dans la langue cible se démarquent de la problématique des éléments culturels. Néanmoins, il est judicieux d'interpréter ces résultats délicatement ; en effet, ces données ne signifient pas pour autant que la traduction des éléments culturels ne pose pas de problèmes pendant l'activité de traduction poétique, mais peut-être qu'avant d'en arriver là, les étudiants de FLE turcs rencontrent d'abord des problèmes de compréhension et d'expression écrite (qu'il y ait des traces de culture ou non).

Les points qui posent problème au cours de l'acte traductif d'un texte poétique ont dorénavant été identifiés. Afin de continuer à peindre l'état des lieux actuel de la traduction poétique en contexte FLE en Turquie dans l'optique de proposer une séquence d'enseignement / apprentissage qui répondrait aux besoins, il importe de connaître les compétences langagières favorisées par un tel enseignement. Car comme nous le savons, la traduction est un moyen au service du FLE ; ainsi, afin de préparer la dernière sous-

partie de cette enquête d'opinion relative à la démarche d'enseignement des personnes interrogées, deux questions leur ont été adressées afin d'avoir leurs avis sur la contribution ou non de l'activité de traduction poétique au développement des compétences en langue (question 13 via le diagramme ci-dessous 4.8.) et dans le cas où la réponse serait positive, la liste de ces compétences (question 13bis Tableau 4.6.).

Diagramme 4. 8. *Résultats obtenus à la question 13 : D'après vos expériences, les cours de traduction poétique participent-ils à la progression des apprenants ? En d'autres termes, les cours de traduction poétiques permettent-ils aux apprenants d'améliorer diverses compétences en langue (compréhension, expression écrite...) ? Si oui, lesquelles ? (Deneyimlerinize dayanarak, şiir çeviri dersleri öğrencilerin ilerlemesine katkıda bulunuyor mu ? Başka bir deyişle, şiir çevirisi dersleri öğrencilerin çeşitli yabancı dil becerilerini (anlama, yazılı ifade vb.) geliştirmelerini sağlıyor mu? Cevabınız evet ise, hangi beceriler olduğunu bir sonraki soruda belirtiniz. 16 réponses)*



D'après le précédent diagramme, la majorité des enseignants (12 enseignants sur 16) pense que les cours de traduction poétique contribuent au développement des compétences des apprenants, tels que la compréhension, l'expression écrite, etc. Les réponses fournies par les enseignants à la question 13bis sont recensées dans le tableau ci-dessous (Tableau 4.6.). 12 enseignants ont partagé leurs opinions pour cette question.

Tableau 4. 6. Résultats obtenus à la question 13bis : Si oui, veuillez préciser lesquelles (Evet ise, lütfen hangi becerileri olumlu etkilediğini belirtiniz. 12 réponses)

COMPETENCES FAVORISEES PAR LES ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE						
THEMES	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 34		Nombre de participants		
				12		%
Comprendre et s'exprimer	Lecture / Compréhension écrite et/ou orale	10	23	10	12	100 %
	Expression écrite et/ou orale	11		11		
	Interpréter	2		2		
Compétences linguistiques	Identifier et employer divers procédés d'écriture des langues en question, enrichir son bagage lexical, maîtrise des langues source et cible	7		5		41,7 %
Compétences métacognitives	Se relire, se corriger, analyser, résoudre des problèmes, etc.	3	4	2	2	12,5 %
	S'intéresser à la langue cible	1		1		

D'après les résultats de l'enquête, les principales compétences favorisées par l'activité de traduction poétiques sont, dans l'ordre des fréquences, les compétences de compréhension et d'expression (12 enseignants sur 12), les compétences linguistiques (5 enseignants sur 12) et les compétences métacognitives (2 enseignants sur 12). Le nombre d'occurrences total, 34, montre la richesse des réponses fournies par les enseignants. Il n'est pas étonnant de voir que la totalité des enseignants ayant répondu reconnaît les apports d'une telle activité de traduction dans le développement des compétences en compréhension et en expression en classe de FLE ; d'ailleurs, parmi les 34 occurrences, la très grande majorité (23 occurrences sur 34) se rattache à ces compétences. Parmi elles, apparaissent les compétences en lecture / compréhension écrite et / ou orale (10 enseignants sur 12), les compétences en expression écrite et / ou orale (11 enseignants sur 12), nommée différemment par les répondants mais faisant référence à la dernière étape de l'acte traductif, comme le soutient par exemple E15 en citant « l'expression dans la langue cible » (« hedef dilde ifade etme »), E9 « la compétence d'expression écrite » (« yazılı anlatım becerisi ») ou encore E7 « la reverbération » (« yeniden ifade etme »).

Enfin, l'autre compétence se rattachant à cette catégorie est « interpréter » (2 enseignants sur 12).

Les compétences linguistiques, tout de suite après celles de compréhension et d'expression, seraient également favorisées par l'activité de traduction poétique selon 5 enseignants sur 12. Ainsi, pour illustrer ce constat, E7 nomme l'identification et l'emploi de divers procédés d'écriture dans les langues en question, l'enrichissement du bagage lexical qui est également donné par E16, E3 cite l'analyse des possibilités de la langue source là où E16 pointe du doigt la maîtrise de la langue source.

Enfin, parmi les compétences métacognitives favorisées par un tel enseignement et énoncées par 2 enseignants, se trouvent la relecture, l'auto-correction et l'intérêt porté à la langue cible pour E3, l'analyse et la résolution de problèmes pour E8. La métacognition « se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs. Elle renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus. » (Flavell, 1976, cité par Doly, 2006, p.85). Aussi, d'après deux recherches rapportées par Duquette et Renié, les compétences métacognitives ont des répercussions positives sur la remédiation des différences individuelles des apprenants, différences indéniables que tout enseignants cherche à prendre en compte dans la mise en place de son dispositif d'enseignement (Duquette et Renié, 1998, p.239).

La traduction poétique promet donc un enseignement riche en avantages dans un contexte où les compétences métacognitives des apprenants sont autant sollicitées que leurs savoirs et savoir-faire linguistiques et littéraires.

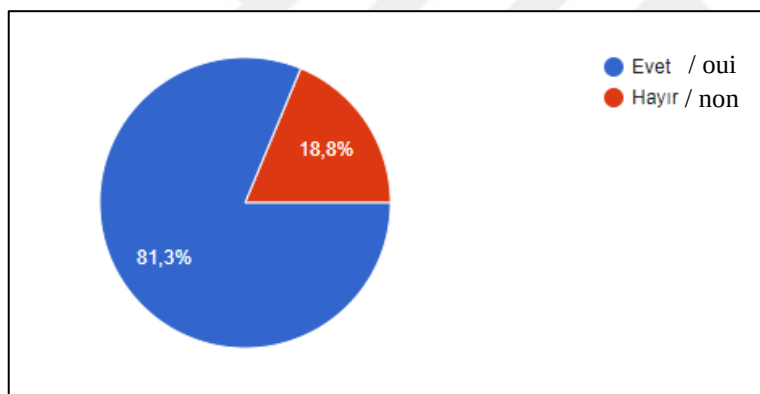
Les grands aspects de l'état des lieux se trouvent dressés et vont ainsi permettre de prendre appui dessus pour envisager un enseignement de la traduction poétique en contexte FLE. La continuité de l'enquête d'opinion cherchera à apporter des réponses plus pragmatiques, relatives à la démarche adoptée par les enseignants qui ont recours à des exercices de traduction poétique.

4.1.4. Démarche adoptée par les enseignants qui ont recours à des exercices de traduction poétique

Afin d'identifier et de comprendre les diverses démarches adoptées par les enseignants de FLE pour enseigner la traduction poétique (ou du moins pour tirer profit des activités de traduction poétique), il a été jugé pertinent de leur demander la place qu'ils accordent à la traductologie au sein de ces cours à travers les questions 14 et 14bis de l'enquête d'opinion.

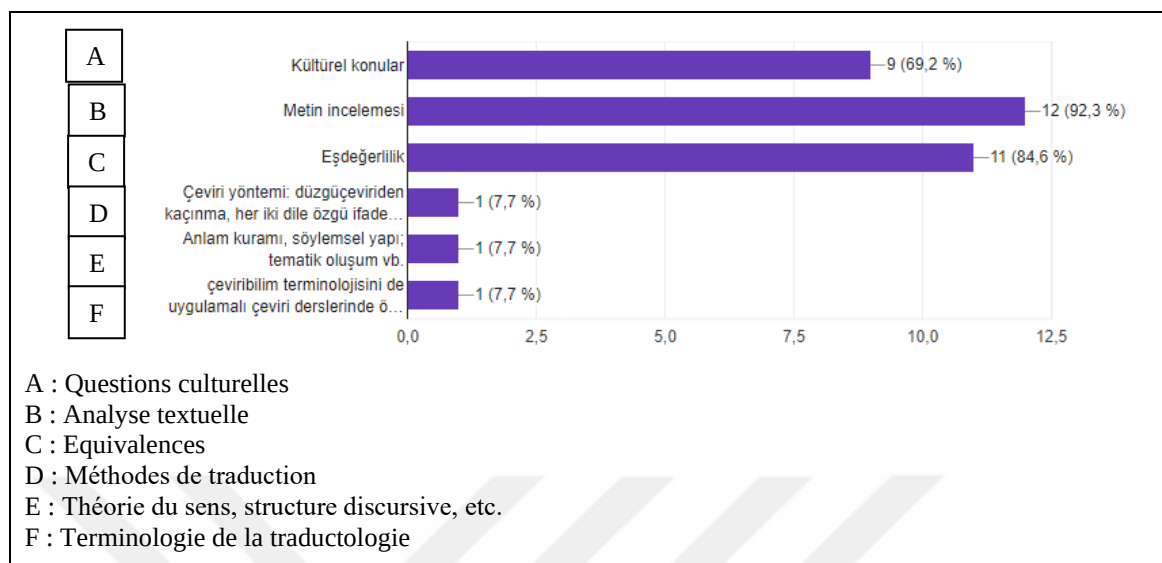
Le diagramme suivant (diagramme 4.9.) présente le résultat de la question 14 sur le besoin ou non que ressentent les enseignants à aborder les sujets relatifs à la traductologie dans leurs cours.

Diagramme 4. 9. Résultats obtenus à la question 14 : Est-ce que vous sentez le besoin d'aborder les questions traductologiques pendant vos cours ? Si oui lesquelles ? (*Derslerinizde çeviri bilim ile ilgili konulara değinme ihtiyacı duyuyor musunuz? Evet ise, bir sonraki soruda açıklık getiriniz. 16 réponses*)



Le résultat montre que 13 enseignants sur 16 ressentent un tel besoin, ce qui est pertinent et montre qu'il est possible de tirer profit de cette science si une analyse approfondie des besoins sur le terrain et des théories de la traduction est menée de façon à trouver des outils efficaces pour appuyer les cours de langue. Cette nécessité inévitable a d'ailleurs été un des éléments déclencheurs de la présente recherche. Les enseignants ayant fourni une réponse affirmative ont partagé avec nous les sujets de traductologie qu'ils abordent en cours de FLE (diagramme 4.10. ci-dessous).

Diagramme 4. 10. *Résultats obtenus à la question 14bis : Si oui, veuillez préciser lesquelles (Evet ise, lütfen hangi konular olduğunu belirtiniz. (13 réponses)*



Le résultat reflète une place privilégiée accordée à l'analyse textuelle (12 enseignants sur 13), suivi de la question de l'équivalence (11 enseignants sur 13) puis des sujets autour de la culture (9 enseignants sur 13). 3 enseignants ont également apporté leurs réponses personnelles en précisant d'autres sujets de traductologie abordés : questionner les expressions propres aux deux langues et inciter les apprenants à éviter la traduction littérale pour l'un, la théorie du sens et la structure discursive pour le deuxième, enfin, l'enseignement de la terminologie liée à la traductologie pour le dernier qui continue avec ces propos très intéressants :

Car je pense que les étudiants faisant des activités de traduction se doivent de connaître la terminologie de la traductologie. Par exemple, que signifie texte source, texte cible ? Quels sont leurs correspondances dans la langue apprise ? Ou encore équivalence, traduction orientée source, traduction orientée cible, etc. (E16)

Finalement, il semble clair qu'il est essentiel de faire référence à la traductologie lors d'un cours mobilisant des compétences en traduction, afin de mener à bien un cours de traduction poétique, et ce, même si le département concerné est un département de langue et de littérature ou d'enseignement de la langue française et non un département de traductologie.

Dans l'optique d'identifier les objectifs primordiaux des cours s'appuyant sur une activité de traduction poétique, la question 15 de l'enquête a été adressée à l'échantillon de travail et concernent les attentes des enseignants. Deux enseignants ne se sont pas

prononcés sur le sujet. En sont ressorties trois classes d'objectifs majeures, à savoir les objectifs langagiers (13 enseignants sur 14) tels que lire et comprendre un texte poétique, Réexprimer le poème dans la langue cible, déterminer les caractéristiques du texte poétique, les objectifs opérationnels (10 enseignants sur 14) comme déterminer les caractéristiques de la traduction, Savoir trouver des équivalences, Savoir travailler en groupe et les objectifs culturels (4 enseignants sur 14), plus précisément s'intéresser à la culture cible et analyser les éléments culturels d'un texte poétique. L'identification des objectifs n'étaient pas le seul but de cette question, l'ordre d'importance a également été analysé : la vue d'ensemble des résultats est présentée dans le tableau ci-dessous (Tableau 4.7.)



Tableau 4. 7. *Résultats obtenus à la question 15 : Dans vos cours de traduction poétique, qu'attendez-vous principalement de vos étudiants ? Merci de bien vouloir hiérarchiser vos objectifs en commençant par le plus important. (Şiir çevirisi derslerinizde, öğrencilerinizden tam olarak beklentileriniz nelerdir ? Lütfen cevaplarınızı en önemli beklentinizden başlayarak sıralayınız (Temel hedeften başlayarak, ikinci hedef, üçüncü hedef olarak devam edebilirsiniz). 16 réponses)*

ATTENTES DES ENSEIGNANTS DANS LES ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE				
THEMES	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 42	Nombre de participants 14	Rang (avec nombre d'enseignants)
Objectifs langagiers	Lire et comprendre un texte poétique	10	10	1 ^{er} → 9 2 ^{ème} → 1
	Réexprimer le poème dans la langue cible	7	7	1 ^{er} → 1 2 ^{ème} → 4 3 ^{ème} → 1 Dernier → 1
	Déterminer les caractéristiques du texte poétique : s'intéresser aux textes littéraires, comprendre les éléments relatifs à l'aspect formel, saisir les sens figurés	8	7	1 ^{er} → 2 2 ^{ème} → 3 Dernier → 2
Objectifs opérationnels	Déterminer les caractéristiques de la traduction : être sensibilisé à la richesse des traductions possibles + s'éloigner de la traduction littérale /TIT ??)	2	1	1 ^{er} → 1
	Savoir trouver des équivalences	10	10	1 ^{er} → 1 2 ^{ème} → 6 3 ^{ème} → 3
Objectifs culturels	Savoir travailler en groupe	1	1	3 ^{ème} → 1
	S'intéresser à la culture cible et analyser les éléments culturels d'un texte poétique	4	4	2 ^{ème} → 2 3 ^{ème} → 1 4 ^{ème} → 1

D'après le tableau ci-dessus, l'objectif principal accordé aux cours proposant une activité de traduction poétique est de nature langagière, plus particulièrement la compétence de lecture / compréhension. En effet, 9 enseignants sur 14 attendent avant tout des apprenants qu'ils lisent et qu'ils comprennent un texte poétique ; E5 cite en premier lieu « qu'ils développent leurs compétences en compréhension de lecture », E8 « compréhension de lecture », E11 « qu'il lise et comprenne ».

Le deuxième objectif serait, selon 6 enseignants sur 14, que les apprenants trouvent des équivalences (10 occurrences sur 42 font référence à ce savoir-faire, c'est autant que pour la compétence principale), puis qu'ils soient capables de réexprimer le poème dans la langue cible pour 4 enseignants sur 14. E8 déclare que son deuxième objectif est que les étudiants « trouvent et utilisent des équivalences pertinentes entre les deux langues » alors qu'E5 précise qu'il attend de ces apprenants, après avoir compris le texte, « qu'ils développent leurs capacités à exprimer ce qu'ils ont compris à l'oral comme à l'écrit ». L'objectif qui suit les deux précédents est de déterminer et jongler avec les caractéristiques du texte poétique puisque 3 enseignants l'ont cité en deuxième position. Donnons l'exemple d'E7 qui annonce attendre des apprenants qu'ils déterminent les procédés d'écriture rhétorique (« söz sanatlarını belirleme ») et d'E14 qui attend d'eux qu'ils prennent en compte les éléments formels / structurels (« biçimsel öğeleri de dikkate almak »).

Suit ensuite l'objectif culturel proposé par 2 enseignants à la deuxième étape également, 1 enseignant à la troisième étape et enfin 1 enseignant à la quatrième étape. Pour exemplifier cela, E3 attendrait de ses apprenants qu'ils s'intéressent à la culture de la langue apprise et à la culture étrangère en général, quand E7 parle de déterminer les éléments culturels (et de trouver des équivalences). Enfin, arrive la compétence pragmatique de travail en groupe rapportée par E3 et proposée au troisième rang dans la liste des attentes des enseignants des activités de traduction poétique. L'un des enseignants de l'échantillon a également fait part d'une de ses attentes qu'il placerait en tête de liste, devant tous les autres objectifs afférés à ce type d'activité : Déterminer les caractéristiques de la traduction. S'il est le seul à y faire référence, cela n'enlève rien à la pertinence de ces propos, tout comme toutes les réponses apportées par les autres enseignants. Ainsi, E3 attendrait avant tout de ses apprenants qu'ils « découvrent qu'il peut tout à fait y avoir plusieurs traductions réussies d'un même texte source et qu'ils ne se cantonnent pas au texte source pour éviter une mauvaise traduction ». Pour servir cet objectif, la théorie interprétative de la traduction paraît intéressante puisque ses principes convergent avec ces attentes.

A partir de ce travail d'interprétation des résultats obtenues à la question 15 de l'enquête, il est possible de proposer la liste suivante des attentes des enseignants par ordre d'importance, en commençant par l'objectif principal (1) :

- 1- Déterminer les caractéristiques de la traduction : être sensibilisé à la richesse des traductions possibles + s'éloigner de la traduction littérale
- 2- Lire et comprendre un texte poétique
- 3- Savoir trouver des équivalences
- 4- Réexprimer le poème dans la langue cible
- 5- Déterminer les caractéristiques du texte poétique
- 6- S'intéresser à la culture cible et analyser les éléments culturels d'un texte poétique
- 7- Savoir travailler en groupe

Les enseignants de FLE ont des attentes diverses des activités de traduction poétique. Cette diversité reflète une fois de plus la richesse d'une telle démarche d'enseignement. Il n'est point étonnant de retrouver les compétences de compréhension et d'expression d'un poème parmi la liste qui ressort de l'enquête. Les enseignants visent un enseignement de la langue, certes, mais pas que. Il est au moins aussi intéressant d'étudier de plus près les attentes relatives à l'interculturalité. Le CECRL, référence de base de l'enseignement des langues étrangères, rappelle l'importance de la dimension culturelle dans un tel contexte d'enseignement. La plus simple donnée confirmant un tel argument est le nombre d'occurrences du terme « culture » dans le volume complémentaire du CECRL (2019), puisqu'il y est employé 355 fois. L'approche actionnelle que préconise le CECRL considère les apprenants comme des êtres pluriculturels, ce qui sous-tend ce qui suit : « Considérer les apprenants comme des êtres plurilingues, pluriculturels a pour conséquence de leur permettre d'utiliser, si nécessaire, toutes leurs ressources linguistiques, les encourager à voir les ressemblances et les régularités aussi bien que les différences entre les langues et les cultures (Volume complémentaire du CECR, 2019, p.27) ». Ainsi, la poésie, qui plus est la traduction poétique dans le cas présent, est considérée comme une source d'activité au service de l'interculturalité en contexte FLE, notamment par la comparaison des systèmes de langue, l'analyse des éléments extralinguistiques et la recherche d'équivalence, etc. Justement, en ce qui concerne la recherche d'équivalence, on voit bien que les enseignants attendent également une telle compétence de la part des étudiants. Ce point paraît également intéressant du fait qu'en langue étrangère, la mise en relation des deux systèmes de langue en jeu est une pratique fructueuse dans l'apprentissage de la langue cible. Constaté que les enseignants attendent des apprenants la recherche d'équivalences conforte l'argument

défendu par le présent travail en ce qui concerne l'utilité du recours à la théorie interprétative dans l'enseignement apprentissage de la traduction poétique en classe de FLE. Plus généralement, les objectifs soulevés par les enseignants de FLE à propos des activités de traduction poétique sont tous intimement liés aux principes de la Théorie Interprétative. La raison coule de source : la Théorie Interprétative, ou Théorie du Sens implique le détachement des mots au profit de la quête du message, autrement dit la recherche d'équivalences sans être uniquement obnubilé par les correspondances. Herbulot, traductrice praticienne, insiste sur l'idée qu'en traduction littéraire - tout comme en traduction technique -, on n'est absolument pas épargné de la recherche du sens, même s'il est plus encore nécessaire de respecter les choix de l'auteur (Herbulot, 2004, p.313). Cette contrainte complexifie, certes, la tâche de celui qui gère l'acte traductif ; néanmoins, selon cette praticienne, il est tout à fait possible d'appliquer la Théorie du Sens à la traduction littéraire (p.310). Se détacher des mots pour en saisir le sens (COMPRENDRE) et le reverbaler dans la langue cible (DIRE), voici les deux mouvements qui déterminent l'opération traduisante. L'importance de l'équivalence est très bien illustrée par Herbulot qui donne l'exemple d'une publicité ayant été traduite de l'anglais au français sans se détacher du texte. Grave erreur qui nous apprend beaucoup de chose sur l'efficacité de la Théorie du Sens. L'exemple en question est rapporté tel quel afin de saisir le message intact qu'Herbulot veut faire passer :

Tout récemment, une marque de produits pharmaceutiques a lancé une campagne télévisée pour des patches antitabac. Le spot en question (30 secondes en prime time) montrait une grande cigarette (en fait, une personne enveloppée d'un tube blanc, avec en guise de chapeau une section de la couleur d'un filtre), qui s'approche d'une dame vêtue comme vous et moi. Cette dame sort de son cabas un gros poulet plumé, sans tête, prêt à cuire, le prend par le cou et cogne avec vigueur sur la cigarette. Commentaire oral : « Ce n'est pas avec une dinde froide que vous en viendrez à bout ». J'ai soumis cet exemple à diverses personnes, francophones, anglophones, toujours avec le même résultat : la compréhension, quand elle vient, est très, très tardive. Bien sûr, vous savez, vous, que « cold turkey » désigne un sevrage brutal mais combien de téléspectateurs français le savent ? Ceux qui ont eu affaire aux drogues, à la désintoxication, oui, et quelques autres qui lisent en anglais, mais à part cela ? C'est ce que l'on pourrait appeler une campagne ratée, de l'argent jeté par les fenêtres. Je dois dire que le spot n'a pas été diffusé très longtemps. Ah, si Nicorette avait fait travailler un traducteur, un vrai, le résultat aurait sans doute été plus efficace... différent, en tout cas, surtout s'il s'était agi d'un traducteur connaissant la Théorie interprétative et qui aurait su dépasser le niveau des mots pour parvenir au niveau du message : car il aurait su expliquer à

son client que la dinde froide ne passait pas du tout et qu'il fallait trouver autre chose !
(Herbulot, 2004, p.314)

Cet exemple, très pertinent, pourrait être donné aux apprenants afin de les sensibiliser à la nécessité de s'éloigner des mots pour accorder davantage d'attention au sens.

Les attentes des enseignants dans les cours s'appuyant sur la traduction d'un poème ayant été posées, les détails du cheminement de leurs dispositifs d'enseignement méritent une analyse approfondie. C'est dans ce sens qu'a été créée la question 16 de l'enquête d'opinion. Questionnant les enseignants sur un enseignement type qu'ils auraient déjà conçu, certains n'ont pu apporter leurs points de vue sur la question. Toutefois, d'autres n'ayant jamais proposé des activités de traduction poétique ont toutefois accepté de proposer un cheminement, celui qu'ils auraient mis en place s'ils étaient amenés à mener une telle séance. Aussi, un des enseignants a partagé deux cheminements différents, l'un mené brièvement dans le département de Langue et de Littérature, l'autre dans le département de Traduction. Finalement, 11 enseignants ont fait part de leurs façons de procéder lorsqu'ils demandent aux étudiants de traduire un poème français en turc. Comme pour la question précédente, il n'est point question de se contenter d'énumérer les étapes mais aussi de les ranger par ordre d'apparition dans un tel dispositif mis en place. Le tableau ci-dessous (Tableau 4.8.) présente les résultats de l'enquête.

Tableau 4. 8. *Résultats obtenus à la question 16 : Pouvez-vous expliquer votre méthodologie d'enseignement de la traduction d'un poème français en turc ? (En citant les différentes étapes de vos cours, par exemple.) (Fransızca bir şiirin Türkçeye çevirisi dersinizi nasıl işlediğinizi açıkla mısınız ? Mesela, bu hedefe ulaşabilmek için izlediğiniz ders aşamalarını (1. aşama, 2. aşama, 3. aşama, vs.) ifade ederek cevap verebilirsiniz. 11 réponses)*

ETAPES DU CHEMINEMENT PEDAGOGIQUE MENE LORS D'UNE ACTIVITE DE TRADUCTION POETIQUE				
THEMES	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 56	Nombre de participants 11	Rang (avec nombre d'enseignants)
Travail spécifique au type de texte en amont ou en parallèle de la découverte du texte	S'informer sur le poème (époque, mouvement, genre, etc.) et le poète	6	6	1 ^{ère} étape : 3 2 ^{ème} étape : 3
	Lecture	6		
Lecture et compréhension du texte poétique	Compréhension	9	11	1 ^{ère} étape : 8 2 ^{ème} étape : 3
	Travail autour du lexique	3		
Etude des éléments culturels et / ou stylistiques du texte	Art rhétorique (figures de style, etc.)	5	5	2 ^{ème} étape : 2 3 ^{ème} étape : 3
Travail d'interprétation et de recherche d'équivalences	Travail d'interprétation et de recherche d'équivalences	8	8	2 ^{ème} étape : 1 3 ^{ème} étape : 4 4 ^{ème} étape : 3 Principalement à l'avant-dernière étape
Expression écrite (reverbération)	Reformulation du texte poétique	11	10	Dernière étape (avec des étapes de vérification)
Etape didactique : réflexion sur le choix du texte, travail en groupe, mise en commun, vérification / rectification, travail sur les stratégies de traduction	Comparaison, Vérification et travail en groupe	8	6	Au début : 1 Avant-dernier : 1 À la fin : 4
	Choix du poème	1	1	2 ^{ème} étape : 1 (Après l'étape de lecture/compréhension : déterminer des stratégies de traduction)

Avant de passer à l'analyse des résultats de cette question, il est important d'apporter une petite précision sur le nombre de réponses obtenues. En effet, comme précisé dans la partie méthodologique sur l'élaboration de l'échantillon de l'enquête d'opinion, certains enseignants interrogés n'utilisent pas ou n'ont jamais eu recours à des exercices de traduction poétique ; néanmoins, quelques-uns d'entre eux ont partagé leur point de vue sur la présente question en prenant appui sur leurs expériences dans le domaine de l'enseignement du FLE. Ainsi, 11 réponses ont été recensées et seront traitées ici même.

D'après les données ci-dessus traitées et classées pour servir la présente recherche, 6 grandes étapes du cheminement pédagogique sont mises à la lumière du jour. S'il fallait classer les étapes selon leur fréquence, il en serait ainsi : D'abord l'étape de la lecture / compréhension du texte poétique qui est citée par tous les enseignants (11 enseignants sur 11), vient ensuite l'étape de l'expression écrite, ou reverbération, rapportée par 10 enseignants sur 11 ; puis suivent l'étape d'interprétation et de recherche d'équivalence (8 enseignants sur 11), l'étape de travail spécifique au type de texte en amont de la découverte du texte (5 enseignants sur 11) puis l'étape d'analyse des éléments culturels et / ou stylistiques du texte. En dernier lieu, une étape périphérique est également soulignée par 5 enseignants sur 11, l'étape didactique, pouvant intervenir à tout moment dans le processus d'enseignement / apprentissage.

Toutefois, comme dit dans le paragraphe introductif de l'analyse de cette question, la fréquence de citation n'est pas suffisante pour interpréter ces résultats. Ainsi, d'après 8 enseignants de l'échantillon ayant répondu à cette question, l'étape de lecture et de compréhension du texte poétique serait la toute première étape du processus d'enseignement / apprentissage concerné. Cette étape comprend la lecture du poème, la compréhension du poème ou encore le travail autour du lexique. E1 invite par exemple à commencer le cheminement par l'analyse du texte source et travail spécifique sur les mots ; E4, lui, propose de « donner au préalable le texte aux apprenants afin de leur permettre de procéder, seul, à une première recherche et à une première lecture ».

La deuxième étape serait de faire un travail spécifique au type de texte et ce, en amont ou en parallèle de la découverte du texte. Si certains (3 enseignants sur 11) préfèrent placer cette étape avant la lecture du poème (E3 entamerait « un travail de recherche autour du texte comme sur l'écrivain, l'époque, le genre, la chanson adaptée s'il y a, la célébrité, etc. » avant la lecture et l'analyse du texte) d'autres (3 autres

enseignants sur 11) optent pour la seconde place comme E4 qui conseille de donner le texte en amont afin que les apprenants le découvrent et fassent leurs premières recherches pour ensuite, et seulement ensuite, proposer une étape où il faudra « présenter le poète, présenter les caractéristiques du texte, reconnaître la structure textuelle, c'est-à-dire aborder le poème à traduire dans du point de vue de l'histoire littéraire et de l'analyse textuelle ».

La troisième étape correspond à l'étape de l'étude des éléments textuels et / ou stylistiques du texte. Si 2 enseignants placent cette étape en deuxième position, 3 autres lui préfèrent la troisième place. Ainsi, E1 conseille de s'attarder sur les procédés d'écritures (söz sanatları) et d'interpréter, là où E13 parle « d'analyser le langage métaphorique du poème, de mettre en relief la dimension sémantique ».

A la quatrième étape se trouve le travail d'interprétation et de recherche d'équivalences. D'après l'analyse de contenu, il s'agit majoritairement de l'avant-dernière étape dans le cheminement d'enseignement / apprentissage conçu à partir d'une activité de traduction poétique. Ainsi, E16 invite à permettre aux apprenants de trouver les équivalences pour restituer le sens compris dans la langue maternelle, tout comme E3.

La cinquième et dernière étape serait celle d'expression écrite, de reverbération en d'autres termes. Toutes les personnes ayant répondu semblent d'accord pour placer cette étape à la fin du processus d'enseignement, avec toutefois des étapes de vérifications qui seront abordées tout de suite après. E4 attend de ses apprenants qu'ils « traduisent le poème entier pour le cours suivant » afin de pouvoir discuter dessus et les évaluer avec le groupe classe. E13 définit cette étape comme celle de la « recreation de la dimension linguistique et sémantique dans la langue cible ».

6 enseignants sur 11 déclarent également avoir recours à une étape périphérique : l'étape didactique. D'ailleurs, il serait tout aussi pertinent de parler des étapes didactiques au pluriel puisqu'elles sont toutes différentes les unes des autres, visent toutes des objectifs différents et peuvent venir appuyer le cheminement pédagogique à n'importe quel moment. C'est dans cette lignée d'idée qu'E5 propose plusieurs dernières étapes didactiques visant à mettre en commun les travaux des élèves, lire à voix haute certaines traductions et procéder à la correction classe entière si nécessaire, ou encore choisir la (ou les ?) traduction(s) la (les ?) plus pertinente(s). A l'opposé E3 invite à mener un travail en amont sur le texte poétique à proposer aux apprenants, conseillant de choisir un poème

à la fois qui les intéresserait et qui serait adapté à leur niveau. Finalement, il est possible de dire que les enseignants trouvent également l'occasion de tirer profit des atouts du socioconstructivisme à travers les activités de traduction poétique. Du point de vue de l'apprenant comme du point de vue de l'enseignant, cette théorie d'apprentissage favorise la mise en place d'un contexte d'enseignement / apprentissage propice au développement des connaissances et compétences. En effet, voici les deux conditions de l'apprentissage socioconstructiviste (Lebrun, 2007, p.111) :

- L'interaction avec autrui est une étape importante du processus d'apprentissage puisque, selon Vygotsky, la construction de connaissances passe d'abord par un processus interpersonnel puis par un processus intrapersonnel.
- Le degré de difficulté de la tâche proposé à l'apprenant (degré se trouvant dans la fameuse Zone Proximale de Développement) est primordial. Ici, un enseignant fait référence à une première étape du cheminement où il sélectionnerait le poème à traduire, tout en prenant en compte les apprenants concernés.

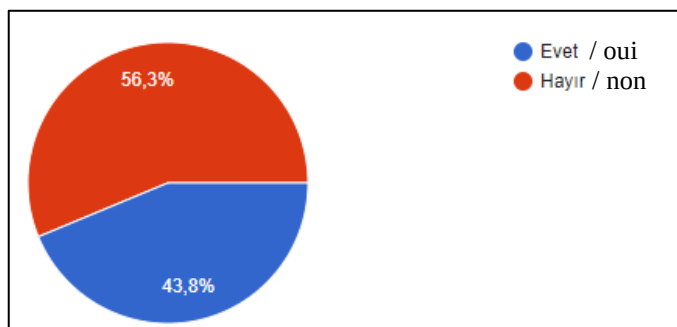
Somme toute, le cheminement suivant du processus d'enseignement apprentissage basé sur l'activité de traduction poétique ressort de l'analyse précédente :

- 1- Lecture et compréhension du texte poétique
- 2- Travail spécifique au type de texte en amont de la découverte du texte
- 3- Etude des éléments culturels et / ou stylistiques du texte
- 4- Travail d'interprétation et de recherche d'équivalences
- 5- Expression écrite (reverbération)

Etape supplémentaire : Etape didactique : réflexion sur le choix du texte, travail en groupe, mise en commun, vérification / rectification, travail sur les stratégies de traduction

D'après les réponses fournies à la question 17 (diagramme 4.11. ci-dessous), 9 enseignants sur 16 n'enseignent pas la traduction poétique différemment de celle des autres types de texte. En d'autres termes, ils procèdent de la même sorte pour enseigner la traduction poétique et pour enseigner la traduction d'un autre type de texte.

Diagramme 4. 11. Résultats obtenus à la question 17 : Votre méthodologie d'enseignement de la traduction poétique est-elle différente de vos cours de traduction sur d'autres types de texte ? Si oui, merci de justifier. (Soru 16'da ifade ettiğiniz öğretim şekliniz, diğer türlerin çevirisini öğrettiğiniz derslerinizden farklı mıdır ? 16 réponses)



Nonobstant, 7 enseignants se prononcent pour un enseignement différent. Ces derniers ont ainsi été invités à expliciter cette affirmation en répondant à la question 17bis sur les raisons pour lesquelles l'enseignement de la traduction poétique est différent de celui des autres. Le tableau ci-dessous (Tableau 4.9.) présente les résultats obtenus.

Tableau 4. 9. Résultats obtenus à la question 17bis : Si oui, veuillez justifier. (Evet ise, lütfen açıklama getiriniz. (7 réponses)

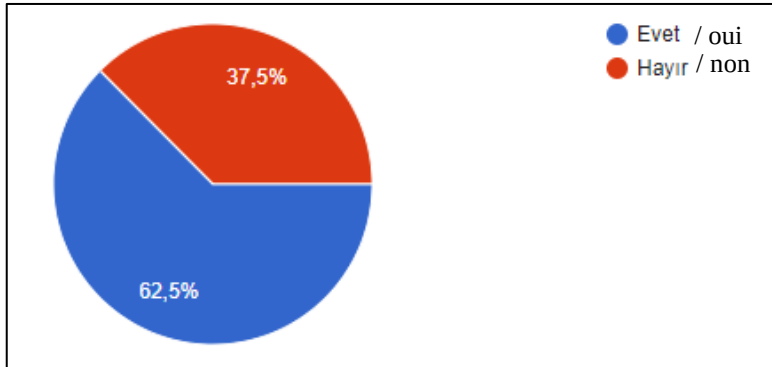
CAUSES D'UN ENSEIGNEMENT DIFFERENT DE LA TRADUCTION POETIQUE						
Thèmes	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 10		Nombre de participants		
				7	%	
Difficultés du texte poétique émanant de ses caractéristiques	Langage poétique différent des autres	3	5	3	5	71,4 %
	Expressions et figures de style plus complexes	2		2		
Requiert beaucoup plus la mise en place de stratégies	Requiert beaucoup plus la mise en place de stratégies	1		1		14,3 %
Favorise la créativité des apprenants	Favorise la créativité des apprenants	1		1		14,3 %
Enrichit le processus didactique	Choix des textes poétiques et diversité de leurs traductions	2	3	1	1	14,3 %
	Permet d'attirer l'attention des apprenants	1		1		

D'après le tableau ci-dessus, 4 causes majeures justifieraient un enseignement différent dont deux peuvent être considérées comme des inconvénients, et les deux autres comme des atouts. D'abord parce que le texte poétique est parsemé de difficultés émanant de ses caractéristiques, selon 5 enseignants sur 7. En effet, 3 enseignants sur 7 font référence à la différence du langage poétique par rapport au langage ordinaire. Parmi eux, E2 et E5 soulignent les différences qui caractérisent le langage poétique et / ou le texte poétique des autres textes littéraires, et E16 différencie le texte poétique des autres de par « ses structures formelles (esthétiques) et rythmiques ». 2 autres enseignants rappellent la complexité des expressions et des figures de style dans ce type de texte : E1 fait, par exemple, le lien entre la quantité importante d'expressions rhétoriques et les difficultés d'interprétation du texte poétique. Autre raison relevée, le texte poétique requiert beaucoup plus la mise en place de stratégies (E7). Passons maintenant aux bonnes causes défendues par E3 : la nécessité d'enseigner la traduction poétique différemment émanerait du fait que cette activité favorise la créativité des apprenants et qu'elle enrichit le processus didactique puisqu'il est possible de choisir un texte poétique compréhensible par les apprenants, qui les intéresse, et de trouver sur le marché diverses traductions à donner aux apprenants pour qu'ils les évaluent (E3).

Les données issues de cette question mettent en exergue différentes causes justifiant un enseignement différent de la traduction de poèmes par rapport à ceux d'autres types de texte. Si les difficultés qui ont directement trait au type de texte concerné (le poème) sont évidentes et, de ce fait, majoritairement citées par les enquêtés, d'autres sources ont été avancées telles que la stimulation de la créativité, ou l'enrichissement du processus didactique.

L'analyse des réponses des enseignants a permis de mettre en relief un certain nombre de caractéristiques de l'état des lieux de la traduction poétique en classe de FLE en Turquie. Parmi elles, l'impact des éléments culturels est apparu dans les propos de certains enseignants dans la majorité des questions de l'enquête. Pour finir, il a donc semblé pertinent de prendre leur avis sur la place et l'importance qu'ils accordent à la traduction des éléments extralinguistiques présents dans les poèmes à traduire. Le diagramme 4.12. ci-dessous reflète le résultat obtenu à la question 18.

Diagramme 4. 12. *Résultats obtenus à la question 18 : Accordez-vous une importance particulière à la traduction des éléments extralinguistiques du poème à traduire ? Si oui, veuillez justifier comment. (Çevrilmesi gereken şiirlerdeki dil dışı unsurların çevirisine ayrıca dikkat ediyor musunuz ? Cevabınız evet ise, lütfen açıklama getiriniz. 16 réponses)*



10 enseignants sur 16 ont répondu accorder de l'importance à la traduction des éléments extralinguistiques, ce qui représente la majorité de enseignants. Ces derniers ont ainsi été invité à justifier cette place dans la question suivante 18bis. L'un d'eux n'ayant rien renseigné dans le formulaire, 9 réponses ont été traitées afin d'aboutir au tableau ci-dessous (Tableau 4.10.)

Tableau 4. 10. *Résultats obtenus à la question 18bis : Si oui, veuillez justifier (Evet ise, lütfen açıklama getiriniz. 9 réponses)*

PLACE DES ELEMENTS EXTRALINGUISTIQUES DANS LES ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE				
Thèmes	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 15	Nombre de participants	
			9	%
Attention particulière accordée aux spécificités du texte poétique : importance du lexique, des procédés d'écriture et de la forme du texte	Forme poétique : rimes, rythmes, mètre	3	3	
		6	6	66,7 %
	Procédés d'écriture	3	3	
Impact de la culture sur le sens du texte poétique	Culture et diversité de traductions	5	5	55,6 %
Sens du texte poétique davantage influencé par les éléments extralinguistiques	Impact des éléments extralinguistiques dans l'interprétation	3	3	33,3 %
Activité de discussion autour des éléments extralinguistiques	Discussion autour des éléments extralinguistiques	1	1	11,1 %

La place attribuée aux éléments extralinguistique dans la traduction poétique en classe de FLE est diverse selon les enseignants. 6 enseignants sur 9 affirment prêter attention aux spécificités du texte poétique : E9 vise à attirer l'attention des apprenants sur les différences de connotations possibles que peuvent porter les mots en fonction de la culture, tandis qu'E3 déclare « attirer leur attention sur les caractéristiques structurelles (rythmes, rimes et mètre) » afin de les inciter à « conserver la valeur esthétique du poème source », et E4 rappelle que ces éléments extralinguistiques « peuvent culturels ou sonores ». 5 enseignants sur 9 s'accordent à dire que la culture enrichit les traductions puisqu'elle a un impact sur le sens, comme c'est le cas pour E4 qui insiste sur les nombreuses traductions rendues possibles grâce aux éléments extralinguistiques. De plus, 3 enseignants sur 9 soulèvent la problématique du sens du texte poétique davantage influencé par les éléments extralinguistiques : E16 avance l'idée que ces éléments « ont

un impact direct sur le sens du texte ou le sens voulu de l'écrivain », E1, lui, affirme prendre en compte ces éléments spécifiques dans la phase d'interprétation. Enfin, E6 met en avant la possibilité de mener des discussions autour de ces derniers après les avoir identifiés.

Pour conclure la présentation et l'interprétation des résultats de l'enquête d'opinion, il est possible de dire les enseignants de Turquie interrogés sont conscients non seulement des atouts mais aussi des difficultés qui caractérisent les activités de traduction poétique. Sa place n'est pas remise en question mais n'est pas non plus tout à fait reconnue, à en croire le nombre d'enseignants ayant apporté leur contribution à l'enquête de recherche. Les expériences restituées mettent à la lumière du jour un cheminement timidement proche de celui préconisé par la théorie interprétative de traduction avec des adaptations relatives aux spécificités du texte poétique. Afin de briser cette glace et de proposer un exemple de séquence d'enseignement / apprentissage de la traduction de poème, il est important de s'appuyer sur l'analyse de quelques poèmes et de leurs traductions afin d'identifier concrètement les caractéristiques d'une telle entreprise et, ainsi, de répondre à la deuxième question de notre recherche : Concrètement, comment mettre en pratique une traduction poétique basée sur la théorie interprétative ? La recherche documentaire qui suit permettra donc de relever et d'analyser, dans les poèmes français sélectionnés dans le cadre de notre recherche, les choix linguistiques et extralinguistiques de traduction opérés par les traducteurs turcs.

4.2. Présentation Et Interprétation Des Résultats De La Recherche Documentaire Sur Les Poèmes

Les poèmes et poètes réciproques de notre corpus ont été minutieusement présentés dans le chapitre théorique de ce travail. Nul besoin de revenir dessus, à moins d'y faire quelques références pour justifier les choix des auteurs (des textes d'origine et des textes d'arrivée) et appuyer l'analyse selon les différentes étapes de la théorie interprétative de la traduction (TIT). Avant de débiter cette analyse documentaire, il importe de se demander sur quels plans les œuvres comparées diffèrent, et ce que signifient ces différences.

4.2.1. Analyse du poème *La Belle Saison* de Jacques Prévert et de ses traductions

Le poème, comme tout autre type de texte, peut être appréhendé non seulement par des éléments textuels, mais également paratextuels et péritextuels. La traduction d'un texte poétique nécessite la prise en compte de tous ces éléments caractéristiques du type de texte en question, ce qui est davantage vrai lorsqu'on l'on sait que les éléments extralinguistiques portent autant la charge sémantique du poème que les éléments linguistiques. Ainsi, les différentes étapes de compréhension / déverbalisation / reformulation prescrites par la théorie interprétative (TIT) méritent une attention toute particulière lorsqu'il s'agit de ce type de texte. Ainsi la suite de l'étude commencera par une analyse des éléments périphériques qui apportent d'emblée des informations sur le contenu du poème, c'est-à-dire une analyse des modalités de mise en texte, puis continuera par une étude des éléments relatifs à la linguistique et donc des modalités de mise en langue. Les modalités de mise en texte ainsi que les modalités de mise en langue constituent sans aucun doute les plans de comparaison les plus riches en données dans le cadre de l'analyse d'un texte poétique.

4.2.1.1. Analyse des modalités de mise en texte

4.2.1.1.1. Le titre

Parmi les signes péritextuels, le titre est sans aucun doute l'un des plus révélateur. Dans l'original (texte d'origine) comme dans les traductions (texte d'arrivée), les choix effectués pour l'énoncer ne peuvent être anodins. Il importe avant tout de prêter une attention particulière au titre donné au poème original, *La Belle Saison*. Pour que la traduction du titre, tout comme celle du poème entier, se fasse dans de bonnes conditions, la phase de compréhension doit avant tout être la plus complète possible. C'est dans cette optique que les références culturelles comme linguistiques doivent implacablement être prises en compte. Au premier abord, avant la lecture du poème et seul à partir de la lecture du titre, le lecteur commence déjà à rentrer dans l'univers poétique. On pourrait alors penser, à raison, que l'adjectif « belle », mérite d'être interprété différemment selon les cultures. Alors que certains jugeraient qu'une saison est belle dès lors que la récolte est bonne, d'autres ne pourraient s'imaginer une autre belle saison, même sans soleil. Tout compte fait, après lecture du poème entier, une date précise, le 15 Août, est donnée par l'auteur. Le titre fait donc bel et bien référence à l'une des quatre saisons, celle des beaux temps, des jours ensoleillés, bref, de l'été. Prévert a sûrement choisi ce titre en référence à cette date précise, mais pas seulement puisque la date ne semble pas choisie au hasard ; le mois est écrit avec une majuscule et fait donc référence au jour de l'Assomption, jour saint célébrant la montée de Marie dans le ciel. Sans omettre que le poème parle du désespoir d'une jeune fille de seize ans, il est ainsi probable que la belle saison soit une expression ironique : alors que la vie devrait lui sourire, la jeune fille est condamnée à une détresse. Ce contraste mais en même temps ce lien délicat qui existe entre le titre et le contenu méritent d'être reproduit dans la traduction afin de créer des effets similaires chez le nouveau public. Le travail de traduction de *La Belle Saison* de Prévert n'est donc point sans peine, puisque les phases de compréhension et de déverbalisation nécessitent des connaissances supplémentaires de la part des traducteurs. Voyons donc maintenant ce qu'il en est des traductions (Tableau 4.11. ci-dessous) afin d'analyser les choix des traducteurs selon le cheminement préconisé par la théorie interprétative de la traduction (TIT), à savoir la compréhension / la déverbalisation / la reverbération.

Tableau 4. 11. Traductions du titre *La Belle Saison*

PO	LA BELLE SAISON	1949
PC1	CANIM YAZ AYLARI	1963
PC2	YAZ ORTASINDA	1999
PC3	YAZ AYLARI	1993
PC4	GÜZELİM YAZ GÜNÜ	1995
PC5	GÜZEL MEVSİM	1980

Les traductions du titre choisies par les traducteurs du corpus de l'étude, toutes différentes les unes des autres, reflètent des choix révélateurs sur l'approche de chacun des traducteurs dans chacune des étapes de la théorie interprétative, et un positionnement plus ou moins orientés sur le contexte source ou le contexte cible.

Canım Yaz Ayları pour PC1, *Yaz Ortasında* pour PC2, *Yaz Ayları* pour PC3, *Güzelim Yaz Günü* pour PC4, *Güzel Mevsim* pour PC5. Les choix ne manquent pas, aucun titre n'est identique, si ce n'est semblable. Tous les traducteurs, à l'exception de celui du PC5, emploient le terme « yaz » qui signifie « été ». Ils font donc directement référence à la saison qui n'était qu'une allusion dans l'original. L'interprétation y est, probablement par souci de clarté que veut garantir tout traducteur. La traduction la plus dénuée de toute interprétation et qui correspond mot à mot à l'original est indéniablement « *Güzel Mevsim* » (PC5). On peut donc s'attendre à ce que ce poète-traducteur continue la traduction du poème avec un souci prégnant de fidélité avec le texte source, sans y ajouter son grain de sel, du moins en s'efforçant de ne pas le faire.

En traduisant le titre *La Belle Saison* par *Canım Yaz Ayları* pour la PC1 et *Yaz ayları* pour la PC3, ces deux traducteurs qui ont donc recours à la métonymie mettent l'accent sur la saison entière, sur chaque instant de cette saison sans aucun privilège possible pour un jour précis. Le traducteur du PC1 ajoute même une touche de subjectivité en employant le terme « *canım* » qui correspond à un terme affectif impliquant inévitablement l'auteur. Quant à « *Yaz ortasında* » dans la PC2 et « *Güzelim yaz günü* » dans la PC4, on ne peut s'empêcher de remarquer la prédiction des traducteurs, instaurant un lien certain entre le titre et la date clé annoncée dans le poème, à savoir le 15 Août. Ces deux traducteurs font le choix de préciser le contexte du discours qui va suivre. Or, il est tout à fait légitime de questionner la ou les raisons d'un tel choix. Tout d'abord car ce choix risque de mettre

un frein à l'imagination des lecteurs, à leur évocation et de saboter le suspense qui plane sans discussion possible dans un titre plus général comme *La Belle Saison*. Dans la démarche de comparaison différentielle pour laquelle nous avons opté, non hiérarchisante et plus axée sur les gains que les pertes, nous pouvons supposer que les titres précis donnés surtout par les traducteurs des traductions PC4 et PC2 permettraient au lecteur de se préparer à une scène précise, un moment précis de l'été. Toutefois, il nous paraît primordial de rappeler l'importance des titres chez Prévert qui fait le choix d'accorder des titres antiphrastiques pour certains de ces poèmes (François, 2000, p.57). L'illusion d'une suite rayonnante, positive et optimiste mériterait, de ce point de vue-là, d'être conservée dans les traductions afin de réussir à transmettre cet effet de surprise que l'auteur de départ cherche à créer chez le lecteur. Le choix d'un titre plus neutre, du moins plus objectif, comme « *yaz ortasında* » dans PC2 ou encore « *yaz ayları* » dans PC3, diminue le contraste qui se trouve dans le texte de départ entre le titre et le poème, même si le terme « *yaz* » a tout de même une connotation positive et permet ainsi de préparer le lecteur, un tant soit peu, à une suite plutôt joyeuse. Néanmoins, on peut postuler l'idée que l'atténuation de tout réflexe émotionnel peut engendrer de nouveaux effets, créer de nouveaux ressentis chez le lecteur, ou encore faciliter la compréhension du poème pour les néo-apprenants de la langue française.

En outre, le choix d'un tel titre fait par l'auteur source n'est pas anodin. L'analyse de la mise en langue permettra de mieux comprendre l'importance d'une traduction réfléchie du titre où les étapes de compréhension, déverbalisation et de reverbération de la théorie interprétative de la traduction (TIT) sont valides, afin de conserver le sens voulu par Prévert.

Quels qu'ils soient, les traductions du titre en question reflètent une certaine interprétation, à tort ou à raison, hormis celle fournie par le traducteur de la PC5. Ces touches de manipulation textuelle apportées dans les traductions du titre motivent une analyse plus poussée des traductions du poème sélectionné, notamment sous l'angle de la mise en forme puis de la mise en texte.

4.2.1.1.2. La mise en page

Le poème original *La Belle Saison* de Jacques Prévert est imprimé en plein milieu de page et centré sans alignement à gauche. En feuilletant les pages de l'œuvre *Paroles*,

on constate aisément que l’auteur a fait le choix de centrer certains poèmes, pas d’autres. C’est ainsi que chacun des vers dudit poème débute par un certain alinéa, conséquence donc du choix de l’auteur de centrer son poème. Concernant la ponctuation, une seule est visible : le point final, après le terme Août. Hormis celui-ci, aucune trace de ponctuation n’est percevable. Evidemment, chaque vers débute par une majuscule, mais point de virgule ou autre. Aucune annotation ou autre trace écrite que le titre et le poème n’apparaît sur la page dédiée au poème étudié. Afin d’analyser les traductions de ce poème à partir des traces authentiques, le tableau ci-dessous (Tableau 4.12.) regroupe les photos de l’original du poème *La Belle Saison* et de ses traductions. Cette rigueur dans le choix des ressources utilisées pour l’analyse permet d’assurer la validité de la présente étude.

Tableau 4. 12. *Tableau regroupant les photos des traductions du poème La Belle Saison de Jacques Prévert*

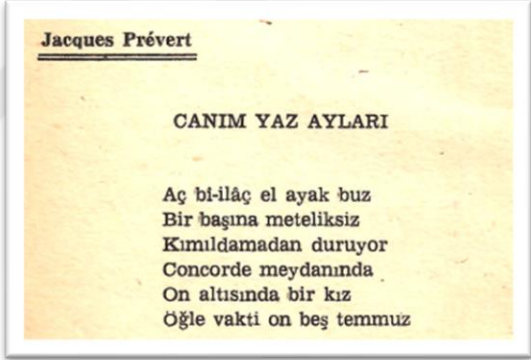
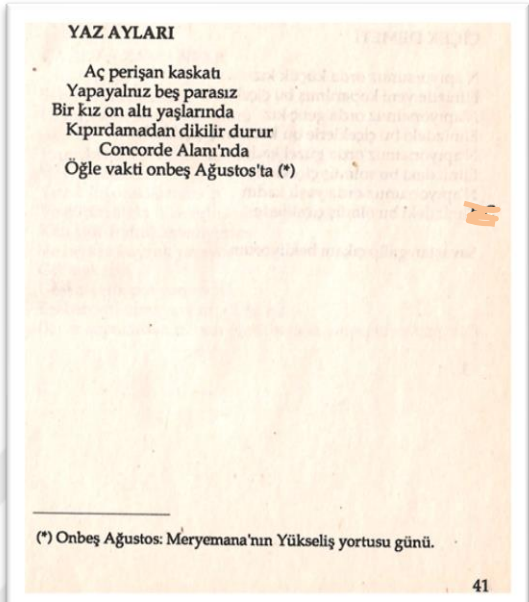
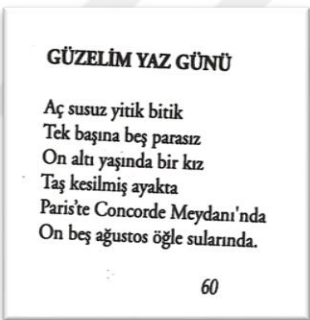
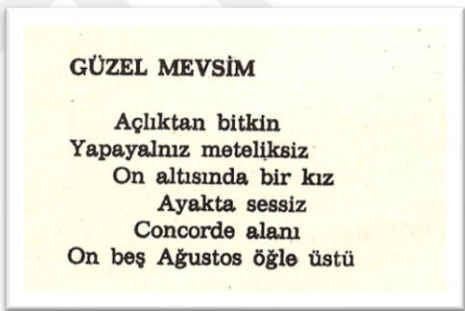
Clichés de la page du poème <i>La Belle Saison</i> de Jacques Prévert ainsi que de celles de ses traductions	
Original extrait du recueil <i>Paroles</i> , Editions Folio, 1949, p.23 (PO)	Photo de la page du poème PC1 publié en 1963
 LA BELLE SAISON A jeun perdue glacée Toute seule sans un sou Une fille de seize ans Immobile debout Place de la Concorde A midi le Quinze Août. 23	 Jacques Prévert CANIM YAZ AYLARI Aç bi-ilâç el ayak buz Bir başına meteliksiz Kımıldamadan duruyor Concorde meydanında On altısında bir kız Öğle vakti on beş temmuz

Tableau 4. 12. (Suite) Tableau regroupant les photos des traductions du poème *La Belle Saison* de Jacques Prévert

<i>Photo de la page du poème PC2 publié en 1999</i> 	<i>Photo de la page du poème PC3 publié en 1993</i> 
<i>Photo de la page du poème PC4 publié en 1995</i> 	<i>Photo de la page du poème PC5 publié en 1980</i> 

Les traductions ne se soucient pas toutes de la contrainte formelle ou stylistique dictée par le poème source. Pour débiter l'analyse relative à la mise en page, regardons la disposition des vers. Alors que les traducteurs de PC5 et de PC3 privilégient une disposition libre des vers sans pour autant que le poème soit centré sur la page (comme c'était le cas pour l'original), ceux de PC4 et de PC2 optent pour une disposition classique, alignée à gauche et ne respectent donc point la mise en page optée par Prévert. Les différents retraits appliqués à chacun des vers dans les traductions PC5 et PC3 réfèrent un mouvement au poème dans son ensemble, jusqu'à même inciter le lecteur à rythmer sa lecture. En effet, même si ces deux poèmes sont vides de ponctuation, les différents alinéas attribués à certains vers pourraient amener à marquer une pause, ou

encore à insister sur une idée ; en outre, puisque le premier vers de chacun desdits poèmes commence directement par un retrait, on pourrait être tenté de considérer les vers sans retrait comme étant les derniers de l'expression d'une idée.

L'analyse un peu plus fine du corps du texte pour chacune des traductions reflète une fidélité quant à l'ordre des vers traduits, sauf pour le poème PC1. Le traducteur de ce dernier prend la décision de déplacer le vers 3 de l'original au 5^{ème} vers. Cette modification ne trahit en aucun cas la théorie interprétative (TIT) qui, comme abordé plus haut dans la partie consacrée aux prolégomènes, défend l'idée de traduire le message véhiculé par l'auteur du texte source, sans rester cramponné aux mots ou encore à la syntaxe. Reste à étudier la mise en langue pour juger l'utilité et surtout l'efficacité d'un tel choix, ce qui permettra de voir si des étapes de la théorie interprétative de la traduction (TIT) sont biaisées ou non.

Les transcriptions ont été faites vers par vers (même si l'ordre n'est pas respecté pour le traducteur du texte PC1). Il faut toutefois reconnaître que le poème de Prévert s'y prête bien, puisqu'il est très court, composé de phrases brèves nominales. Si le nombre total de vers est bien conservé dans toutes les traductions, l'étude de la ponctuation, n'atteste point d'un choix uniforme. Jacques Prévert nous livre un texte constitué de phrases nominales non ponctuées, sauf pour la dernière. En effet, ce dernier fait le choix de terminer le poème par une ponctuation non sans importance, le point final. Les traducteurs des textes cibles PC1, PC2, PC3 et PC5 n'ont pas pris en compte la ponctuation dans la phase de compréhension de la théorie interprétative de la traduction (TIT). Les traductions sans ponctuation donnent l'impression que le poème est toujours en cours d'écriture, ce qui n'est pas le cas dans l'original, ni dans la traduction PC4. Bien au contraire, on est brutalement bloqué, ne pouvant plus rien ajouter pour améliorer voire retourner la situation médiocre ; bref, on ne peut plus rien pour la jeune fille, son destin est noué. Ainsi, nous pouvons ici considérer que le choix du traducteur de la PC4 permet au poème de créer des émotions similaires à l'original, tandis que celles des traductions PC1, PC2, PC3 et PC5 vouent à l'espoir, incitent à être moins défaitistes que dans l'original en atténuant le sentiment de détresse et d'irrémediabilité puisqu'ils permettent d'imaginer une suite, de continuer le poème en créant d'autres phrases nominales pour secourir cette jeune fille, ou du moins, améliorer la situation d'une façon ou d'une autre.

Enfin, dernier élément de mise en page que nous jugeons intéressant d'aborder ici, sans pour autant nous immiscer dans l'analyse sémantique qui prendra sa place dans la

partie dédiée : la note en bas de page. L'ajout en question apporte une précision quant à la dimension culturelle d'une date utilisée dans le poème d'origine, le *15 Août*. Les traducteurs des traductions PC3 et PC2 ont jugé utile d'ajouter une information à leur traduction, nécessaire selon eux pour le lecteur du nouveau contexte d'énonciation, à savoir les lecteurs turcs. De culture différente, il est tout à fait possible que ce nouveau public cible ne soit pas avisé sur tous les éléments culturels du contexte source. Le traducteur de PC2 et celui de PC3 recherchent l'équivalence la plus proche, fidèlement à la théorie interprétative, équivalence qui ne peut être atteinte, selon eux, que par cet ajout incontournable. L'ajustement apporté par ces deux traducteurs permet ainsi de ne pas « perdre » les lecteurs de la culture cible et de leur permettre d'atteindre le sens complet du poème source. Pareillement, et dans l'optique de revivre la pensée de l'auteur, Bonnefoy (2000, p.50) admet qu'il est tout à fait envisageable d'apporter des précisions, des éclaircissements dans la traduction finale, afin de faire surgir cette pensée et de la rendre atteignable par le nouveau public visé.

Somme toute, l'analyse de la mise en page des poèmes du corpus reflète des disparités. Quand les textes PC5 et PC3 tentent de reproduire une mise en page proche de celle de l'original par la disposition libre des vers, les textes PC4 et PC2 se positionnent pour une mise en page classique en alignant les vers à gauche. En outre, tandis que les traducteurs des traductions PC5, PC3, PC2 et PC1 choisissent d'ignorer le point final inséré par Prévert dans le poème original, celui de T4 cherche à garder ce point final pouvant porter une signification plus ou moins importante selon l'interprétation que le lecteur en fait. Finalement, aucun traducteur ne calque irréprochablement l'original, ce qui permet de créer de nouveaux effets. Dans la continuité de la macroanalyse de cette œuvre et de ses traductions, une étude de la métrique s'avère intéressante pour se rendre compte des choix faits par les auteurs.

4.2.1.1.3. *La métrique*

La métrique et les rimes sont des éléments d'analyse signifiants sans précédent concernant la mise en texte parce qu'ils influent la lecture comme les sentiments échafaudés. Si l'on se tient à la règle stricte relative au comptage des syllabes, chaque vers du poème original est composé de 6 syllabes, sauf pour les vers 2 et 3 où l'on peut en compter 7 (les syllabes qui se terminent par un « e » muet étant compté si la syllabe

suivante commence par une consonne). Néanmoins Martin, Professeur émérite de littérature contemporaine de langue française à l'Université Sorbonne Nouvelle et écrivain sous le nom de Serge Ritman, considère *La Belle Saison* comme un sizain de six syllabes « déstabilisé par les valeurs du « e » tantôt muet (« fille »), tantôt audible (« Immobile ») » (Martin, 2017, publié par la suite dans le collectif *Jacques Prévert, Détonations Poétiques*, 2019, p.181-196). Selon ce scientifique, ce sont précisément ces hésitations qui « organisent la force d'un tel phrasé » en convoquant dans une seule et même parole « le prosodique et le sémantique ». Les indécisions caractéristiques de *La Belle Saison* font ainsi partie intégrante de la force du poème.

Reproduire une telle métrique (parsemée de traces d'incertitudes) risque d'être fort compliqué de par les différences linguistiques relatives à chaque langue. Voyons tout de même si les traducteurs de l'étude ont pris en compte la métrique originale, du moins la contrainte des 6 syllabes par vers ; autrement dit, regardons de plus près les choix faits par chacun des traducteurs sur la métrique du nouveau texte. Le constat est sans appel, 4 traducteurs sur 5 ne se sont point souciés de la métrique dans leurs traductions. On peut toutefois relever une tendance intéressante dans le poème PC3 ; Les vers sont de plus en plus longs à mesure que l'on évolue dans le poème (7 syllabes pour le premier vers, 8 pour le second, 9 pour le troisième et enfin 10 pour le quatrième) puis, arrivé au cinquième vers, un vers de 6 syllabes fait surface et est suivi d'un dernier vers de 10 syllabes encore une fois. Cette décision de l'auteur s'avère intéressante lorsqu'elle est analysée en corrélation avec la dimension sémantique du texte, ce que nous verrons juste après avoir clos l'analyse de la mise en texte. Le traducteur de la traduction PC1, quant à lui, se démarque quelque peu de ses confrères puisqu'il semble tenter de créer un sizain de 8 syllabes. Néanmoins, comme pour le poème original, 2 vers échappent à la tendance (les vers 4 et 5) puisqu'ils se composent de 7 syllabes. On assiste ici à un certain effort de la part du poète pour rendre les mesures des vers relativement homogènes.

Enfin, concernant la rime, dernier élément de la mise en texte passé à la loupe dans le cadre de l'étude, là encore des choix intéressants et propres à chaque auteur sautent aux yeux. Dans le texte poétique original, les vers 2, 4 et 6 riment entre eux avec le son [u] en commun (« sou », « debout » et « Août »). Nonobstant, il n'en est pas de même pour les vers intermédiaires 1, 3 et 5. Nous pouvons penser que cette réitération binaire du son [u] pourrait inciter à marquer une pause, tout du moins à étoffer la lecture du poème et la rendre plus mélodique. Toutes les nouvelles créations dérogent à la règle de la rime dictée

par l'original, encore une fois du fait de l'impossible synonymie entre les langues. Néanmoins, des choix intéressants sont à relever pour rendre compte des nouveaux effets créés. Le traducteur de la PC2 fait le choix de terminer tous ses vers par le son [a], sauf le quatrième, ce qui interpelle le lecteur qui est tenté de réagir d'une façon ou d'une autre, par exemple en marquant une pause, en changeant l'intonation, ou autre. Celui de la PC3 fait rimer les vers 3, 5 et 6, toujours en [a]. L'auteur de la traduction PC4, lui, opte pour une écriture poétique par des rimes intéressantes, puisque la strophe est composée de vers suivant le schéma A-BB-CCC, semblable à une pyramide, ce qui permet de rythmer le poème différemment. Enfin, ceux des textes PC5 et PC1 décident de ne faire rimer que deux vers entre eux. Tandis que le premier (PC5) fait rimer les vers 2 et 4 par « siz », le second (PC1) fait un choix significatif en faisant rimer les premier et dernier vers par « uz », comme pour marquer le début et la fin du poème, malgré l'absence de ponctuation.

Finalement, l'analyse paratextuelle a permis de mettre en avant des différences considérables non seulement entre le poème original et les nouveaux textes créés mais aussi entre les traductions-mêmes. En outre, la mise en page et la mise en texte des traductions du poème *La Belle Saison* n'échappent pas à un certain nombre de réaménagement et de réajustements essentiel d'une part en raison des différences des règles linguistiques et syntaxiques des différentes langues en jeu, d'autre part parce que les traducteurs sont des êtres de culture, appartenant à une culture donnée (macro-culture), servant une culture cible et caractérisés par leurs propres expérimentations (et donc ayant leur propre « micro-culture »).

4.2.1.2. Analyse des modalités de la mise en langue : syntaxe, temps verbaux, lexique

Cette sous-partie sur l'analyse des modalités de mise en langue a également pour ambition de proposer une comparaison différentielle dans le but de répondre à la deuxième question de recherche. Ainsi, les dimensions lexicale, syntaxique, verbale et stylistique des poèmes cibles seront comparées toujours dans une démarche positive (comme le veut la comparaison différentielle d'Heidmann) afin de distinguer les traductions répondant aux principes de la théorie interprétative de la traduction (TIT) des autres.

Le poème, sizain de 6 (ou 7) syllabes, est composé de termes formant des groupes nominaux, adjectifs, locutions adverbiales ou encore compléments de temps/lieu. Aucun

vers ou ensemble de vers ne suit la structure : sujet + verbe + complément. L'analyse se centrera sur tous les vers, tous significatifs pour une étude comparative afin d'assurer la lisibilité du traitement des données. Voici donc (Tableau 4.13. ci-dessous) le premier vers et ses traductions.

Tableau 4. 13. Traductions du vers 1 de la Belle Saison

PO	A jeun perdue glacée
PC1	Aç bi-ilaç el ayak buz
PC2	El ayak buz gibi, aç açına
PC3	Aç perişan kaskatı
PC4	Aç susuz yitik bitik
PC5	Açlıktan bitkin

Le poème source commence par une expression tout à fait contradictoire avec le titre La Belle Saison : « A jeun perdue glacée ». Le lecteur averti par le titre, s'apprête pourtant à rencontrer des termes appartenant au champ lexical de l'été. Or, la locution adverbiale « à jeun » suivie de « perdue » puis de « glacée » instaurent d'emblée une ambiance morose et froide, tout le contraire de ce que l'on pourrait attendre d'un contexte estival. Les effets stylistiques étant des caractéristiques indissociables de la poésie, cette contradiction sera donc recherchée dans les traductions. Dans PC1 et PC2, les traducteurs ont employé le terme « buz » pour traduire « glacée », ce qui montre qu'ils ont compris le souci de contraste de l'auteur du PO. Le traducteur du PC3 décide de le traduire par « kaskatı », celui du PC5 par « bitkin » et celui du PC4 par « yitik bitik » (ou seulement « bitik ») ; ces deux choix montrent une interprétation de l'état de la personne décrite qui ne conserve pas la contradiction recherchée par Prévert entre le titre et le lexique du poème. En outre, les traductions proposées par les traducteurs de PC1 et de PC2 pour l'expression « à jeun » sont plutôt poétiques, avec des jeux sonores : « aç bi-ilaç » pour PC1 et « aç açına » pour PC2. Si la phase de compréhension semble menée à bien car le sens du vers est transmis dans chacune des traductions du vers 1, la déverbalisation semble incomplète pour les PC3, PC4 et PC5 car ces textes ne prennent pas en compte les intentions de l'auteur concernant les émotions recherchées par la lecture de son poème (de par l'absence d'un terme appartenant au champ lexical de l'hiver par exemple), ce qui

a pour conséquence des réénonciations non pas erronées mais lacunaires. Néanmoins, la traduction PC5 fait une interprétation du vers 1 qui ne correspond pas tout à fait au sens du vers d'origine : « Açlıktan bitkin » signifie que le sujet du poème est mal en point car il est affamé. Or, dans le poème d'origine, une telle corrélation n'est point exprimée ; seule une interprétation très subjective peut en déduire un tel lien. Ainsi, soit le traducteur a procédé à une interprétation erronée, soit il a fait le choix de reverbaliser de façon à expliciter le vers. Enfin, force est de constater qu'aucune traduction n'a traduit le terme « perdu » du premier vers, sauf si l'on considère que le traducteur de PC3 a décidé de le traduire par « perişan ». Ce choix peut se justifier par la contrainte de la longueur du vers ; en effet, les traductions du vers aboutissent parfois à des vers plus longs du fait de la dilution d'un terme donné (« glacée » traduit par « el ayak buz gibi »). Cet exemple montre clairement que la réénonciation d'un texte poétique nécessite une phase de compréhension et une phase de déverbalisation qui prennent plus que jamais en compte les intentions littéraires et stylistiques de l'auteur du texte d'origine.

Tableau 4. 14. Traductions du vers 2 de *la Belle Saison*

PO	Toute seule sans un sou
PC1	Bir başına meteliksiz
PC2	Yapayalnız, kalabalıklar ortasında
PC3	Yapayalnız beş parasız
PC4	Tek başına beş parasız
PC5	Yapayalnız meteleksiz

La traduction du vers 2 (Tableau 4.14. ci-dessus) mérite une attention particulière pour l'un des traducteurs. Si la plupart (PC1, PC3, PC4, PC5) reverbalise littéralement, mais correctement, le traducteur du PC2 décide de reformuler avec une touche d'interprétation, ce qui lui coûte toutefois un « oubli », la traduction de « sans un sou ». Cette perte est non sans conséquence puisque l'accumulation des *malheurs* attribués à cette jeune fille par Prévert permet d'insister sur son état désastreux. D'ailleurs, le contexte d'énonciation de *La Belle Saison* ainsi que les convictions de l'auteur, engagé, poussent certains à voir dans ce poème une critique des institutions politiques (imaginées

par « La Place de la Concorde ») et religieuses (représentées par le « 15 Août ») comme le montre la citation suivante :

Dans la fille de seize ans c'est toute l'humanité qui souffre. De faim, de froid, de manque de repères. Prévert nous donne là un aperçu de la condition humaine et de ses souffrances et critique la religion, si loin des réalités des hommes. Pour interpréter le poème et avoir accès à sa signification, le lecteur aura donc vu dans les références géographique et culturelle des signes donnant à la série d'adjectifs, à l'absence de verbe et au point final, une valeur d'interprétants (Croset, 2013, p.12).

L'accumulation d'adjectifs porte, par conséquent, une signification non des moindres dans le poème de Prévert et nécessite d'être reproduite dans la phase de reformulation. L'absence de la traduction de « sans un sou » dans PC2 a des conséquences sur le sens véhiculé.

Tableau 4. 15. Traductions du vers 4 de la Belle Saison

PO	Immobile debout
PC1	Kımıldanmadan durur (Vers 3)
PC2	Kımıldanmadan durur
PC3	Kıpırdamadan dikilir durur
PC4	Taş kesilmiş ayakta
PC5	Ayakta sessiz

Le vers 4 (Tableau 4.15. ci-dessus), composé d'un adjectif et d'un adverbe, est interprété et traduit différemment selon les traducteurs. Dans PC1, PC2 et PC3, « immobile debout » est traduit par « kımıldanmadan durur » ou « kıpırdamadan dikilir durur » ; PC3 insiste donc sur la posture debout avec le terme « dikilir ». Le bémol que l'on peut souligner dans ces traductions est la présence d'un verbe, « durur », alors que Prévert avait choisi de bannir cette classe grammaticale de son œuvre. Nonobstant, comme ce verbe illustre une inaction, on peut considérer que l'idée de l'absence d'action est conservée dans ces textes d'arrivée. Le traducteur de PC4, lui, opte pour l'expression « taş kesilmiş » pour traduire « immobile », expression plus imagée et poétique, qui équivaut pleinement avec le terme du PO. L'adaptation à la culture cible par une expression y appartenant montre que le traducteur a non seulement bien mené la phase de

compréhension et de déverbalisation, mais aussi l'étape de reverbération. Ce dernier a également procédé de même pour la traduction de « debout » par « ayakta » : l'absence de verbe est conforme à la démarche l'auteur du texte d'origine, ce qui ne peut qu'accentuer la validité de la traduction. Enfin, dans le PC5, le traducteur traduit « immobile » par « sessiz », termes nullement équivalents. Il semblerait que le traducteur de ce texte d'arrivé a privilégié la rime en « iz » aux dépens du sens, ce qui n'est pas une stratégie rare employée dans les traductions poétiques. Néanmoins, on regrette l'absence d'un terme supplémentaire pertinent venant illustrer l'état statique de la jeune fille.

Tableau 4. 16. Traductions du vers 5 de la Belle Saison

PO	Place de la Concorde
PC1	Concorde meydanında (Vers 4)
PC2	Concorde Meydanı'nda
PC3	Concorde Alanı'nda
PC4	Paris'te Concorde Meydanı'nda
PC5	Concorde alanı

Les traductions du vers 5 (Tableau 4.16. ci-dessus) reflètent une certaine similarité, sauf pour le PC4. L'auteur de ce texte d'arrivée ajoute « Paris'te » à sa traduction pour éclairer ses lecteurs sur l'emplacement géographique de la Place de la Concorde mentionnée dans le vers, par précaution, au cas où certains l'ignorerait. Il a ainsi recours à la stratégie d'étoffement (ou d'explicitation) qui est légitime dans l'optique de la théorie interprétative préconisant la prise en compte des éléments culturels afin d'assurer une traduction permettant aux nouveaux lecteurs de la culture cible d'atteindre le sens voulu par l'auteur source (comme vu un peu plus haut à travers le point de vue de Bonnefoy).

Tableau 4. 17. Traductions du vers 6 de la Belle Saison

PO	A midi le Quinze Août.
PC1	Öğle vakti on beş temmuz
PC2	Öğle vakti On beş Ağustos'ta (*) <i>Avec précision :</i> (*) On beş Ağustos : Meryemana'nın yükseliş yortusu günü.
PC3	Öğle vakti onbeş Ağustos'ta (*) <i>Avec précision :</i> (*) Onbeş Ağustos : Meryemana'nın Yükseliş yortusu günü.
PC4	On beş Ağustos öğle sularında.
PC5	On beş Ağustos öğle üstü

Le vers 6, enfin, est également significatif dans le cadre de la présente analyse (Tableau 4.17. ci-dessus). Ce qui le rend tel, c'est indéniablement la traduction PC1 dans laquelle le traducteur a choisi de traduire « le Quinze Août » par « on beş temmuz ». Il est possible que cette décision soit prise dans le souci de faire rimer les 1^{er} et dernier vers entre eux par le son « uz », et non pas suite à des phases de compréhension et de déverbalisation erronées (probabilité jugée faible compte tenu de la biographie de ce poète mais que nous ne pouvons toutefois avancée car aucun propos dudit traducteur ne justifie ce choix). Tout compte fait, la reverbération peut être considérée comme invalide. Cette traduction polémique (analysée par de nombreux chercheurs tels que Karakul, 2015 entre autres) n'étonne point, l'auteur de ce poème cible étant un poète révolutionnaire. D'ailleurs, Karakul rapporte un des propos tenus par le traducteur en question concernant son point de vue sur la traduction : « Yazılmışı yeniden yazmak gerekirse, bir başka dile çevir de yaz, çünkü sözcük civadır. Kolay oturmaz yerine (Yetkiner, Haziran 1994, s. 51, cité par Karakul, 2015, p.76) ».

Avant de clôturer cette sous-partie sur l'analyse des modalités de mise en ligne, un dernier élément important exige d'être soulevé. Le poème source est écrit d'une façon relativement particulière concernant les informations livrées par chacun des vers. Tandis que le premier vers livre des informations très précises sur la jeune fille, directement sur son état d'âme et son état physique qu'elle seule ne peut détenir, le deuxième vers décrit la situation via un regard un peu plus externe, la solitude de la jeune fille pouvant être décelée par toute personne l'observant. Le troisième vers, bien plus neutre et objectif, annonce enfin son identité pour laisser place au cinquième vers qui donne soudain une

description tout à fait externe quant à la position de la jeune fille. Enfin, le quatrième vers s'en détache pleinement pour donner des indications sur le lieu, quand le cinquième vers précise le temps, « universel par essence » comme le rappelle Croset (2013, p.11). Cette accumulation d'information ainsi que l'ordre de leur apparition semblent être réfléchis. La description de la jeune fille commence en « *focalisation interne* » pour s'en éloigner petit à petit jusqu'à passer en « *focalisation externe* » (Croset, 2013, p.10). Toute cette description, complète mais concise, est donnée du plus précis au plus général, le point de vue passant au fur et à mesure de l'interne (des détails internes et personnels du sujet concerné) à l'externe (aux éléments indépendants de la personne), et tout ceci à travers une seule et même « parole », un seul et même « discours », d'un seul jet tout simplement, comme schématisé dans la figure 4.1. ci-dessous.

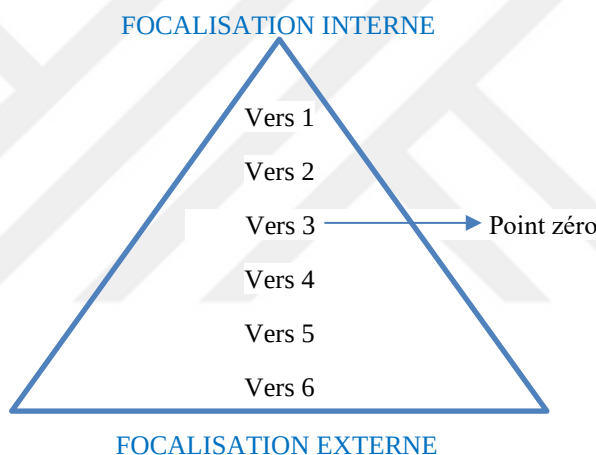


Figure 4. 1. Schéma de la corrélation entre la structure du poème *La Belle Saison* et la focalisation.

Si la plupart des traducteurs ont respecté l'ordre des vers (4 traductions sur 5), celui de PC1 procède à une modification en déplaçant le vers 3 pour l'intégrer juste avant le dernier vers. Cette décision annule tout à coup l'effet « *caméra* » (comme l'illustre Croset) instauré par Prévert grâce au jeu de focalisation ; pourtant, la forme est également à prendre en compte lors d'une traduction pour véhiculer le sens mais, comme dit précédemment, l'impossible synonymie est un fait et les nouveaux effets créés ne peuvent être négligés comme par exemple l'impression d'un discours parlé plus marquée à travers cette structure dans la langue cible.

Finalement, un certain nombre de caractéristiques semblent donc marquer le poème *La Belle Saison* de Prévert, non sans impact sur son sens. L'absence de verbes conjugués (hormis les participes passés) qui marque l'absence d'action, la description spécifique commençant par une focalisation interne pour évoluer vers une focalisation de plus en plus externe, l'utilisation d'un lexique contradictoire avec le titre et, de ce fait, provocateur, sont tous des points clés à prendre en considération dans la traduction afin de conserver tout le sens mais aussi toutes les émotions que l'auteur source cherche à créer chez le lecteur par la lecture de son œuvre. La recherche d'une telle équivalence au sens de la théorie interprétative de la traduction (TIT) ne peut se faire qu'à partir d'une première phase de compréhension complète, suivie d'une phase de déverbalisation et d'une phase de reverbération prenant en compte les éléments linguistiques comme extralinguistiques. D'après la présente analyse de *La Belle Saison* et de ses traductions, si la traduction de certains passages de chacun des poèmes reflète des traces d'un cheminement conforme à la théorie interprétative de la traduction, seuls les poèmes PC3 et PC4 peuvent être considérés comme assez représentatifs de ladite théorie.

Après l'étude du premier poème de notre corpus, la suite portera sur le deuxième texte poétique de Jacques Prévert de notre échantillon : *Cet Amour*.

4.2.2. Analyse du poème *Cet Amour* de Jacques Prévert et de ses traductions

Cet Amour est un poème de Prévert publié en 1949 dans le recueil *Paroles*. L'analyse du poème et de ses traductions se fera, comme pour tous les poèmes de cette étude, dans une démarche comparative différentielle des modalités de mise en texte et de celles de mise en langue à la lumière de la théorie interprétative de la traduction.

4.2.2.1. Analyse des modalités de mise en texte

4.2.2.1.1. Le titre

Prévert propose ici, contrairement au poème précédent, un titre en totale concordance avec le contenu. Plus encore, l'amour est même le thème du texte poétique qu'il nomme. Ce mot, on ne peut plus universel et commun à tous, parle à tout un chacun ; en effet, qui n'a pas connu ce sentiment, qu'il soit présent ou manquant, peu importe à qui il est destiné. Comme de coutume, Prévert prépare donc le lecteur à s'aventurer dans une « parole » familière, qu'il connaît d'une façon ou d'une autre, qui lui rappelle –

forcément – un vécu. Néanmoins, ce titre porte une particularité significative participant à la construction sémantique du poème entier. L’analyse du titre mise en corrélation avec ses traductions (Tableau 4.18.) a pour ambition d’observer les choix des traducteurs menés au cours des étapes de la TIT.

Tableau 4. 18. Traductions du titre *Cet Amour*

PO	CET AMOUR	1949
PC1	ŞU SEVİ	1980
PC2	BU SEVDA	1999
PC3	BU SEVDA	2006
PC4	AŞK	?

Un des points intéressants à soulever à la lecture de ces titres est indubitablement les décisions des auteurs pour traduire le mot principal du titre source « amour ». Alors que les traducteurs de PC2 et PC3 s’arrêtent sur « Sevda », le traducteur de PC1 choisit « Sevi » et celui de PC4 décide de le transcrire par « Aşk ». Le contexte d’énonciation permet ainsi de comprendre les raisons de telles divergences qui sont, pourtant, toutes légitimes et convenables. « Sevi » étant un terme relativement désuet de nos jours, il est probable qu’il soit plus d’usage en 1980, date à laquelle le poème PC1 a été publié. A partir du même procédé, il est possible de comprendre l’emploi du terme « Sevda » dans PC2 et PC3, réciproquement publiés en 1996 et en 2006, terme alors plus couramment employé que « Sevi ». Quant à PC4, ne disposant pas de la date de publication, aucune interprétation ne peut en être faite. « Sevda », « Sevi » et « Aşk », ces trois termes peuvent être acceptés dans la traduction du mot *amour*.

L’étude des titres met également en relief un autre point à aborder. En effet, alors que les traducteurs des PC1, PC2 et PC3 commencent leurs titres par un déterminant démonstratif, comme c’est le cas dans le poème source, PC4 préfère ne rien ajouter devant « Aşk ». Or, si Prévert invite ses lecteurs à lire un texte poétique sur un thème commun et général, il ne se contente pas d’annoncer un titre si universel par l’emploi seul du terme *amour*, mais postule pour une appellation plus particulière par l’ajout d’un adjectif démonstratif : *cet*. Loin d’être anodin, ce déterminant démonstratif a pour fonction de

désigner le terme qu'il précède, comme pour parler d'un sujet qu'on avait déjà abordé auparavant, connu aussi bien par l'énonciateur que par le destinataire. Un amour précis, *cet amour* ... Mais lequel ? Si on n'en sait pas plus par la simple lecture du titre, on sait tout de même que le poème va parler d'un amour autrement. L'omission de cet adjectif démonstratif perturbe le sens complet du titre, ce qui va à l'encontre de la TIT.

Le titre marque d'emblée des traces de divergences dans les choix des traducteurs. L'étude de la mise en page sera l'autre élément des modalités de mise en texte pris en main dans le cas de ce travail.

4.2.2.1.2. La mise en page

Cet amour est un long poème composé de 84 vers de longueurs variables. Comme pour le poème précédent de Prévert, aucune ponctuation n'est relevable hormis le point final. Les traductions PC2 et PC4 en font de même, quand ceux de PC1 et PC3 vont même jusqu'à ignorer cette seule ponctuation. Cette première donnée relative à la mise en texte soulève d'emblée une série de questions sur la mise en langue : Comment le lecteur – ici traducteur – devra se repérer dans sa quête du sens si les segments de discours ne sont pas préalablement précisés par l'auteur ? Y a-t-il des passages où la délimitation de ces segments n'est pas évidente ? Le lecteur sera-t-il contraint de fournir des efforts supplémentaires en recourant davantage aux indices extralinguistiques (faire des inférences, lire entre les lignes, analyser le contexte pour retracer les segments de discours, etc.) ? Toutes ces questions promettent des réponses intéressantes qui seront interprétées dans la partie dédiée à l'analyse de la mise en langue de *Cet amour*.

Dans le cadre de la présente étude, la reproduction exacte du nombre de vers n'est pas de recherche dans les poèmes du corpus puisque la TIT encourage à traduire par segments de discours et non mot à mot. Dans le cas de la traduction poétique, un segment de discours peut, à certains moments, correspondre à un seul vers, alors qu'à d'autres moments cela sera constitué d'un ensemble de vers ; on peut notamment faire référence à la poésie en prose. Car on est là face à une des particularités de ce type de texte : la forme est également porteuse de sens. Toutefois, comme le montre les clichés des poèmes recensés dans le tableau de l'Annexe-8, il importe de s'attarder sur l'analyse et l'interprétation de quelques points de la mise en page.

Le résultat du décompte du nombre de vers montre des différences considérables et incite ainsi à en rechercher et interpréter les causes. La traduction la plus éloignée de l'original en termes de nombre de vers est le PC1 qui n'est composé que de 56 vers dont un ne contient que des pointillés. En regardant de plus près, il est possible de remarquer que ces pointillés viennent prendre la place de 26 vers, tous manquants et donc non traduits. Le vers 76 du poème original est également absent dans la traduction PC1. Ces omissions ne montrent pas si elles sont dues à des difficultés rencontrées par l'auteur à l'étape de la compréhension. En somme, non seulement le nombre de vers écartés est beaucoup trop important, mais aussi le traducteur ne recourt à aucun autre moyen pour transmettre le sens perdu de ces vers manquants. La traduction est donc lacunaire. Les poèmes PC2 et PC3 reflète un souci de traduction vers par vers, en marquant toutefois un petit bémol pour le poème PC3 qui comporte 83 vers au lieu de 84 (absence du vers 27). La fidélité du nombre de vers signifie, dans ce poème précis, une fidélité du sens puisque le poème *Cet amour* livre une pensée précise par vers, chacun d'eux portant un sens à lui seul, à moins de retransmettre tout le sens dans un nombre restreint de vers. Néanmoins, au moment de l'analyse de la mise en langue, nous verrons que le poème de Prévert nécessite, en effet, de prendre en compte le vers comme segment de discours à traduire. Le poème PC4, quant à lui, est composé de 76 vers, certains vers du poème original étant bannis de la traduction. Le choix de supprimer certains vers dans la traduction d'un poème source ne peut être interprété comme une mauvaise compréhension de ces vers (puisque'ils ne sont pas reformulés du tout, ni même de façon erronée) mais plutôt comme un choix de l'auteur : jugés inutiles ou du moins non porteurs de sens significatifs dans la compréhension globale du poème par les traducteurs concernés, ces vers participent pourtant à la création de sensations par les jeux de mots, jeux sonores ou autres effets stylistiques qu'ils contiennent.

4.2.2.1.3. La métrique

L'analyse de la métrique ne reflète aucune particularité ; en effet, les traductions reprennent le style du poème original de Prévert, à savoir une écriture libre, sans rythme ni rime ou alors très peu et parsemés de ci de là, sans non plus de régularité dans le nombre de mètre par vers. Les traducteurs du corpus cherchent ainsi à maintenir la sensation de l'original, la sensation qu'on est face à une parole. La contrainte de la rime levée ne signifie pas pour autant que le poème est en prose ou qu'il est dénué de tous jeux

poétiques ; nonobstant, l'absence de la contrainte des rimes et du rythme peut favoriser et faciliter la quête des équivalences dans les poèmes cibles. L'analyse des modalités de mise en langue permettra ainsi d'interpréter les choix faits par chacun des traducteurs dans leur quête d'équivalences, quête représentative de la TIT.

4.2.2.2. *Analyse des modalités de la mise en langue : syntaxe, temps verbaux, lexique*

L'analyse des modalités de mise en texte reflète une richesse de variétés dans les choix des traducteurs ; fruit d'un processus de traduction influencé par le recours aux connaissances des traducteurs sur les cultures en question, à leurs cultures personnelles mais aussi par le degré d'implicites insérés par l'auteur dans le poème source, les traductions du corpus seront traitées et analysées à travers certains passages significatifs et pertinents pour notre étude.

Tableau 4. 19. Traductions des vers 1 à 6 de *Cet Amour*

PO	PC1	PC2	PC3	PC4
Cet amour	Şu sevi	Bu sevda	Bu sevda	Aşk
Si violent	Öyle yaman	Birdenbire saran içimizi	Öylesine sert	Öyle keskin
Si fragile	Öyle ince	Bu narin	Öylesine narin	Öyle ince
Si tendre	Öyle sevecen	Bu simsıcak	Öylesine yumuşak	Öyle umutsuz
Si désespéré	Öyle umutsuz	Bu umutsuz	Öylesine umutsuz	Aşk
Cet amour	Şu sevi	Sevda	Bu sevda	

Ces 6 vers (Tableau 4.19. ci-dessus) qui se situent au début du poème décrivent l'amour en question, celui qui est désigné par le titre mais qu'à la seule lecture on ignorait précisément duquel il s'agissait. Et bien Prévert cherche d'emblée à caractériser l'amour en question à partir d'une série d'adjectifs. La traduction des adjectifs dépend fortement des idées préconçues que détiennent les traducteurs au sujet de l'amour. Ceci est vrai pour l'ensemble de l'œuvre en question, puisqu'elle porte sur l'amour que tout un chacun a expérimenté à sa façon. C'est, entre autres, à ces moments-là, dans les textes poétiques, qu'entre en jeu la polysémie des mots et les connotations qu'ils portent. L'analyse de chacune des traductions d'adjectifs montre que les traducteurs ont mené à bien non seulement la phase de compréhension, mais aussi la phase de déverbalisation et de reverbération (sauf pour certains adjectifs sur lesquels nous reviendront un peu plus bas). En guise d'exemple, la traduction de l'adjectif « tendre » paraît être celle qui a donné lieu à d'importantes différences d'interprétation. Alors que les traducteurs de PC1 et de

PC2 ont préféré interpréter le sens de cet adjectif mis en corrélation avec le contexte (il qualifie l'amour) et trouver un équivalent, « sevecen » pour PC1 et « simsicak » pour PC2, PC3 a privilégié le recours à une correspondance « yumuşak », fruit donc d'une traduction littérale. Ces choix semblent pertinents au vu du contexte, puisqu'un amour tendre renvoie non pas à une seule mais plusieurs expressions imagées ; le choix d'une traduction équivalente dépend donc non seulement du contexte mais également du bagage linguistique et extralinguistique du traducteur.

Sauf que Prévert ne se contente pas d'énumérer les adjectifs pour caractériser l'amour, mais il décide de montrer la complexité de ce sentiment par la mise en place de chiasmes et de contradictions. Il emploie donc une anaphore (si + au début de chaque vers) et joue avec la place qu'il désigne à chacun d'eux. La structure des vers est ainsi particulière pour accentuer davantage l'effet recherché par l'auteur. Elle peut être schématisée comme le canevas suivant :

Cet amour

Adverbe d'intensité (Si) + adjectif péjoratif

Adverbe d'intensité (Si) + adjectif plus ou moins mélioratif (opposé au précédent)

Adverbe d'intensité (Si) + adjectif mélioratif

Adverbe d'intensité (Si) + adjectif péjoratif

Cet amour

Alors que les traductions PC1 et PC3 reprennent à l'identique la structure d'origine, les traductions PC2 et PC4 s'en détache plus ou moins. Pour le poème PC2, le traducteur décide non seulement d'annuler la syntaxe si + adjectif présente dans l'original et qui avait pour fonction d'intensifier les adjectifs qualificatifs, mais aussi de supprimer la disposition qu'on peut caractériser en adjectifs « embrassés » comme pour les rimes. Il opte pour la structure suivante :

Bu sevda

Expression imaginée (pas forcément péjorative)

Déterminant démonstratif (Bu) + adjectif mélioratif

Déterminant démonstratif (Bu) + adjectif mélioratif

Déterminant démonstratif (Bu) + adjectif péjoratif

Sevda

Inutile de préciser que la structure du poème source n'est pas le fruit du hasard, mais bien recherchée par Prévert pour accentuer les contrastes qui dominent au sein de l'amour, pour illustrer le caractère contradictoire des émotions qu'il engendre. Modifier cette structure revient à modifier ces effets. Le traducteur de PC2 s'éloigne également du sens puisqu'il décide de ne pas marquer l'intensité en ne traduisant pas l'adverbe d'intensité « si ». Plus précisément encore et dans le langage de la TIT, le traducteur de PC2 décide de considérer l'ensemble des vers 3 à 6 comme un seul et même segment de discours. Il se peut que le traducteur de PC2 ait fait ce choix afin de rendre le texte plus fluide, les vers étant plus liés entre eux, mais aussi pour expliciter le sens du premier adjectif, « violent », par l'intermédiaire d'une expression imagée (conformément au genre du texte source). La stratégie d'explicitement ainsi opérée permet aussi bien au traducteur de transmettre le sens qu'il a interprété (à partir de son bagage cognitif et des indices textuels), mais aussi d'engendrer des images dans la tête du lecteur à la lecture de sa traduction. Malgré ces nouveaux effets créés, le sens et l'effet voulu par l'auteur du poème source n'étant pas transféré dans le poème cible PC2, ce dernier ne peut être considéré comme équivalent au poème d'origine. Enfin, le poème PC4, lui, respecte bien la structure du poème mais est dépourvu du vers 4 du texte d'origine. Malgré cette omission, le sens du passage concerné ne paraît pas erroné. Les étapes de compréhension et de reverbération semblent être menées correctement, et le choix de recourir à la stratégie d'omission relève vraisemblablement de l'étape de la déverbalisation. A cette étape précise de la TIT, le traducteur semble avoir fait le choix de recourir à la stratégie d'évitement de répétition, considérant que les vers 3 et 4 expriment approximativement la même idée (constat fait à l'étape de compréhension), ce qui l'a poussé à les « fusionner ». En effet, le terme « ince » choisi par le traducteur est pertinent et paraît suffisant pour exprimer les idées des vers 3 et 4 grâce à la polysémie de ce mot. Voici les définitions données par le dictionnaire officiel turc TDK (En ligne) :

İnce

Sıfat - Hafif, gücü az.

Sıfat - mecaz - Düşünce, duygu veya davranış bakımından insanın sevgi ve saygısını kazanan, zarif, kaba karşıtı.

L’auteur fait donc un jeu de mot en tirant profit des deux significations du mot « ince », l’une au sens propre, l’autre au sens figuré. Le sens et les effets recherchés par l’auteur source semblent reproduits dans le poème PC4 qui respecte donc le principe d’équivalence de la TIT. Voici maintenant les traductions des vers 7 à 10 (Tableau 4.20.).

Tableau 4. 20. Traductions des vers 7 à 10 de *Cet Amour*

PO	Beau comme le jour Et mauvais comme le temps Quand le temps est mauvais Cet amour si vrai Cet amour si beau Si heureux Si joyeux Et si dérisoire Tremblant de peur comme un enfant dans le noir
PC1	Gün gibi güzel Zaman gibi kötü Zamansız gelirse Şu sevi öyle gerçek Şu sevi öyle güzel Öyle mutlu Öyle sevinçli Ve öyle alaycı Karanlıkta ödü kopan çocuk gibi
PC2	Gün gibi güzel Ve kabaran deniz gibi Çalkantılı Bu sevda O kadar gerçek O kadar güzel O kadar mutlu O kadar sevinçli Ve karanlıkta korkudan titreyen bir çocuk gibi Gülünç
PC3	Gün gibi aydınlık Ve fena hava gibi kötü Hava kötü olduğu zaman Öylesine gerçek bu sevda Öylesine güzel bu sevda Öylesine mutlu Öylesine coşkun Öylesine alaycı Karanlıkta titreyen bir çocuk gibi

Tableau 4.20. (Suite) Traductions des vers 7 à 10 de *Cet Amour*

PC4	Gün gibi güzel Hava gibi de kötü Kötü havada Aşk öyle gerçek Aşk öyle güzel Öyle mutlu Öyle sevinçli Öyle iğneleyici Karanlıkta korkudan titreyen bir çocuk gibi

Dans le passage ci-dessus, il est possible de constater que les poèmes cibles PC1, PC3 et PC4 se calquent sur la structure du poème source. Les traducteurs de ces poèmes cibles ont majoritairement recouru à l'emploi de correspondances entre les mots. Seul un terme semble être problématique. En effet, Prévert a recours à un jeu de mot à partir du mot temps puisqu'il fait référence à ses deux significations différentes : le temps météorologique, et le temps chronologique. Aucune correspondance n'existe dans la langue cible ce qui amené les traducteurs à choisir entre « hava » (temps météorologique) et « zaman » (temps chronologique). Seul le contexte peut les orienter dans la recherche d'une équivalence.

Dans un premier temps, le traducteur est tenté de faire la correspondance avec la traduction « hava » puisque dans le vers précédent « Beau comme le jour », il est question du temps météorologique. Néanmoins, à la lecture de l'original (voir la vidéo Jacques Prévert récite *Cet Amour*), il est possible de voir que les trois premiers vers du passage constituent une première unité sémantique, ce qui donne le sens suivant au passage concerné : l'amour est source de bonheur, mais lorsqu'il arrive au mauvais moment, il peut être très douloureux. Ainsi, le traducteur de PC1 se détache de la traduction littérale à l'étape de la déverbalisation et traduit ainsi le terme « temps » par « zaman ». Sa traduction est convenable étant donné qu'elle transfère le sens du poème source dans la nouvelle langue cible.

Pour les autres poèmes cibles, l'analyse des traductions reflète une mauvaise scission du segment de discours à traduire ou encore une reverbération insuffisante du passage. En traduisant les quatre premiers vers par « Gün gibi aydınlık / Ve fena hava gibi kötü / Hava kötü olduğu zaman / Öylesine gerçek bu seveda » pour PC3 et par « Gün gibi güzel / Hava gibi de kötü / Kötü havada / Aşk öyle gerçek » pour PC4, les traducteurs risquent un non-sens voire un contre-sens. En effet ces traductions n'ont aucun sens si

l'on considère les 3 premiers vers comme une seule unité de sens ; elles signifient le contraire de l'original si l'on considère qu'une nouvelle unité sémantique commence à partir du 3^{ème} vers. Les étapes de compréhension, de déverbalisation et de reverbération semblent biaisées.

Le traducteur de PC2, quant à lui, opte pour une expression imagée pour le 2^{ème} vers du passage (tout comme il avait procédé dans le passage précédent qui a été analysé) et une omission du 3^{ème} vers de l'original (pour ce passage). Ces décisions se concluent par une traduction invalide, ne portant pas le sens analysé et interprété plus haut. La phase de compréhension semble donc être incomplète, ce qui a une répercussion sur les phases de reverbération et de reformulation.

Enfin, la traduction du dernier vers de ce passage mérite également une analyse argumentée. Au préalable, l'analyse succincte de ce segment de discours est néanmoins essentielle pour mieux interpréter les choix des traducteurs. Les cinq derniers vers du passage permettent de décrire l'amour grâce à la succession d'adjectifs qualificatifs construite à partir d'anaphores. Le squelette de la structure peut ainsi être construit comme ci-dessous :

Cet amour si + adjectif mélioratif

Cet amour si + adjectif mélioratif

Si + adjectif mélioratif

Si + adjectif mélioratif

Et si + adjectif péjoratif

Alors que les quatre premiers vers adressent à l'amour une série de louanges par l'utilisation d'adjectifs mélioratifs intensifiés par l'emploi de l'adverbe de quantité *si*, le 5^{ème} vers, lui, est précédé de la conjonction de coordination *Et* comme pour annoncer l'ajout d'un autre éloge. Or, l'adjectif consécutif est péjoratif et, venant clôturer cette série, donne l'impression d'annuler tous les adjectifs qui précèdent. Le choix du dernier adjectif est également très pertinent puisqu'il peut porter des sens quelque peu différents comme le montre les définitions fournies par le TLFi (Trésor de la Langue Française Informatisé) d'une part, et par le Larousse d'autre part :

TLFI	A. — Qui est dit ou/et fait par dérision. Allan, je vous en prie, quittez ce ton dérisoire (GRACQ, Beautén., 1945, p. 139). B. — P. anal. Qui est négligeable au point de ne pas pouvoir être pris en considération. Proposition dérisoire, offres dérisoires (Ac. 1835-1932).

LAROUSSE	1. Qui est insignifiant, minime, au point négligeable : Prix dérisoire. Synonymes : infime - minime - négligeable - piètre - ridicule - vain 2. Qui paraît ridicule par son caractère médiocre : Les mesures pour faire face à cette crise sont dérisoires. Contraires : capital - important - précieux

Finalement, en recourant au terme « dérisoire », l’auteur source veut soit dire que l’amour est insignifiant, vain, négligeable, voire même ridicule, bref, sans aucune valeur, soit il veut énoncer qu’il est moqueur, méprisant. L’étude des traductions permet de trancher pour une interprétation de la part des traducteurs PC1, PC3 et PC4 en faveur du deuxième sens, tandis que celui de PC2 penche pour le premier sens. Les choix des trois premiers traducteurs témoignent une compréhension discutable du terme « dérisoire ». Il semblerait que durant l’acte traductif, la scission ait été faite au vers « Et si dérisoire » sans tenir compte du contexte et donc de l’implicite. Or, le vers suivant donne une image dégradée de l’amour, comme s’il venait expliciter et justifier les propos tenus dans le vers « Et si dérisoire ». L’inférence permet ici de surmonter l’épreuve de la déverbalisation pour aboutir à une reverbération sémantiquement équivalente à l’original. Si le traducteur de PC2 n’a pas réussi à maintenir la structure additionnelle du poème source pour marquer la rupture entre les valeurs positives et la valeur négative de l’amour, la reformulation de sa traduction semble, en revanche, tout de même pertinente et cohérente.

L’analyse qui suit des vers 16 et 17 paraît également pertinente (Tableau 4.21).

Tableau 4. 21. Traductions des vers 16 et 17 de *Cet Amour*

PO	Et si sûr de lui Comme un homme tranquille au milieu de la nuit
PC1	Öyle sevinçli Geceleyin dingin bir adam gibi
PC2	Ve gecenin ortasında sakın bir adam gibi Kendinden emin
PC3	Ve öylesine güvenli kendine Sakın bir adam gibi gecenin ortasında
PC4	Rahat bir adam gibi gecenin ortasında Öyle kendine güvenli

Le passage ci-dessus décrit l'amour comme une personne (le procédé d'écriture employé est donc la personnification) et contient ainsi une comparaison. Les traductions suivent également ces procédés. Néanmoins, si les traductions PC2, PC3 et PC4 respectent le principe d'équivalence de la TIT malgré l'ordre des vers alterné pour certains, la traduction PC1 contient une traduction erronée. En effet, le traducteur de PC1 choisit de traduire le vers « Et si sûr de lui » par « Öyle sevinçli », ce qui ne signifie pas la même chose. Aucune explication cohérente n'a été décelée pour le choix de ce traducteur si ce n'est le désir de procéder à la répétition d'un même vers, « Öyle sevinçli », à intervalle de trois vers.

Tableau 4. 22. Traductions des vers 18 à 24 de *Cet Amour*

PO	Cet amour qui faisait peur aux autres Qui les faisait parler Qui les faisait blêmir Cet amour guetté Parce que nous le guettions Traqué blessé piétiné achevé nié oublié Parce que nous l'avons traqué blessé piétiné achevé nié oublié
PC1	Dört yana korku salan şu sevi Olur olmaz söyleten İçin içini kemiren Pusu kuran şu sevi Gözledikçe Sıkışan yaralanan tepinen (x) yadsınan unutulmuş yetinen Sıkıştırmamız yaralamamız yadsımamız unutmamız yüzünden

Tableau 4.22. (Suite) *Traductions des vers 18 à 24 de Cet Amour*

PC2	Başkalarının yüreğine korku salan Benizlerini solduran Dillerini çözen bu sevda Gözetlediğimiz için gözetlenen (X) Yaraladığımız Ayaklar altına aldığımız (X) İnkâr ettiğimiz unuttuğumuz için Kovalanmış yaralanmış ayaklar altına alınmış İnkâr edilmiş unutulmuş
PC3	Bu sevda korkutuyordu ötekileri Konuşturuyordu Sarartıp solduruyordu Gözaltında bu sevda Çünkü biz onu başına saranları gözlüyorduk Sıkıştırılmış yaralanmış çiğnenmiş (x) yadsınmış unutulmuş Sıkıştırdık yaraladık çiğnedik yadsıdık unuttuk çünkü onu
PC4	Başkalarını korkutan Konuşturan Solduran aşk Gözetlenmiş aşk Gözetliyorduk onları çünkü Dehlenmiş yaralanmış ayaklar altına alınmış tüketilmiş hiçe sayılmış unutulmuş aşk Dehledik yaraladık ayaklar altına aldık tükettik hiçe saydık unuttuk aşkı çünkü

Dans les vers ci-dessus (Tableau 4.22.), (x) marque un mot absent. Les trois premiers vers de ce passage ne semblent pas poser de problème aux traducteurs, rendant de ce fait des traductions équivalentes à l'original PO (seul bémol pour PC3 qui supprime la proposition relative en « qui ») malgré les différences dans les choix de reformulation, reflet de la richesse d'interprétation.

Néanmoins, les vers 4 à 7 montrent des dysfonctionnements dans la phase de compréhension et, par conséquent, dans les deux autres étapes également de la TIT. Tout d'abord, force est de constater que le passage « cet amour guetté / Parce que nous le guettons » est en proie à une mauvaise compréhension de la part des traducteurs de PC1, PC3 et PC4. En effet, la traduction de PC1 signifie que c'est l'amour qui guette, contrairement à l'original PO. PC3 procède à un ajout en insérant « başına saranları » dans la traduction de ce passage (difficulté dans la compréhension de ce passage traduit, ce qui rend son interprétation impossible). Enfin, en proposant « Gözetlenmiş aşk / Gözetliyorduk onları çünkü », PC4 fait également une erreur d'interprétation que l'on peut voir à travers l'emploi de « onları » : le traducteur fait-il référence « aux autres » du premier vers de ce segment ? Si tel est le cas, le sens de ce vers contredit celui du poème

source. Les étapes de la TIT ne semblent pas menées à bien. A l'opposé des trois traductions préanalysées, PC2 reformule ces deux vers par un seul : « Gözetlediğimiz için gözetlenen » ; si le nombre de vers n'est pas conservé, le sens, lui, est bien présent. L'équivalence est pertinente et admet des étapes de compréhension, déverbalisation et reformulation efficaces.

Enfin, les deux derniers vers de ce segment de texte sont conçus selon deux structures parallèles, reprenant les mêmes termes mais dans deux structures syntaxiques différentes. Ils sont caractérisés par une accumulation de participes passés, qualifiant l'état de l'amour. Les termes problématiques qui en ressortent sont « traqué », « piétiné » et « achevé ». Traqué est traduit par « sıkışan » dans PC1, « kovalanmış » dans PC2, « sıkıştırılmış » dans PC3 et « dehlenmiş » dans PC4. En outre, le traducteur de PC2 omet la répétition de ce terme dans la deuxième structure parallèle, ce qui annule l'effet de parallélisme voulu par l'auteur. Le terme piétiné est traduit par « tepinen » dans PC1, « ayaklar altına alınmış » dans PC2 et PC4, enfin par « çiğnenmiş » dans PC3. Quand les traducteurs de PC2, PC3 et PC4 reverbaliennent le sens du poème original de façon cohérente, celui de PC1 s'en oppose puisque sa traduction signifie que c'est l'amour qui est le sujet qui piétine. Or l'original proclame tout l'inverse. C'est l'amour qui est piétiné. Le traducteur de PC3, quant à lui, se soucie non seulement du sens mais également de la contrainte de n'employer qu'un seul mot par adjectif. Toutefois, le participe passé « achevé » est omis dans sa traduction, tout comme il l'est dans PC1 et PC2. Seul le traducteur de PC4 a pris ce terme en considération au cours de l'acte traductif par une correspondance pertinente en employant le mot « tüketilmiş ». En somme, au regard de tous ces éléments, il est possible de constater que la traduction de ce segment de discours la plus cohérente semble être PC2.

Tableau 4. 23. Traductions des vers 36 à 49 de *Cet Amour*

PO	Nous pouvons tous les deux Aller et revenir Nous pouvons oublier Et puis nous rendormir Nous réveiller souffrir vieillir Nous endormir encore Rêver à la mort <u>Nous éveiller sourire et rire</u> <u>Et rajeunir</u> <u>Notre amour reste là</u> <u>Têtu comme une bourrique</u> Vivant comme le désir Cruel comme la mémoire Bête comme les regrets
PC1	İkisi de elimizde Gidip gelme Unutabilir Sonra uyuyabiliriz Uyanabilir acı çekebilir yaşlanabiliriz Gözümüzü kapayabiliriz Ölümü düşünebiliriz (x) <u>Gençleşebiliriz</u> <u>Sevimiz</u> <u>İnatçı eşek örneği</u> (points de suspension insérés par l’auteur)
PC2	İkimiz de gidebiliriz Sonra dönüp Derin uykulara dalabiliriz Acı çekebiliriz uyanınca İhtiyarlayabiliriz Sonra tekrar dalabiliriz uykuya Ölümü düşleyebiliriz <u>Qysa</u> <u>Başucumuzda</u> <u>Gülerek bakıyor bize</u> <u>Durmadan tazelenen bu seveda</u> <u>Ayak diriyor yaşamakta</u> Arzu kadar diri Bellek kadar zalim Pişmanlık kadar budala
PC3	Biz ikimiz Gider ve dönebiliriz Unutabiliriz Ve sonra yeniden uyuyabiliriz Uyanabilir acı çekebilir yaşlanabiliriz Daha da uyuyabiliriz Ölümü düşünebiliriz <u>Uyanabilir gülümseyebilir ve gülebiliriz</u> <u>Ve gençleşebiliriz</u> <u>Sevdamız kalır orada</u> <u>Keçi gibi inatçı</u> Arzu gibi canlı Bellek kadar gaddar Acılar gibi bön

Tableau 4.23. (Suite) Traductions des vers 36 à 49 de *Cet Amour*

PC4	Gidebilirdik ikimiz Gelebilirdik Unutabilirdik Uyuyabilirdik sonra (x) (x) <u>Gerçekleşebilirdik de</u> <u>Orda kalsın aşkımız</u> <u>Keçi gibi inatçı</u> İstek gibi oynak Bellek gibi zorba Üzüntüler gibi budala

Les vers ci-dessus (Tableau 4.23) regorgent de choix divers et variés. Si certains supposent qu'ils sont sujets à des erreurs émanant de la phase de compréhension et de déverbalisation, d'autres sont tout à fait cohérents malgré les différences d'expression.

Les 9 premiers vers de ce passage ont pour sujet le locuteur et l'être aimé, tandis que les vers suivants parlent de l'amour. Il est de ce fait possible de considérer qu'une césure s'avère pertinente entre les deux pour procéder à une traduction, tout en ne perdant pas de tête qu'il est important de conserver une cohérence dans la transition. Cette cohérence est nécessaire pour une raison majeure : lorsque l'auteur source s'adresse à sa bien-aimée, il privilégie une addition de verbes d'actions, répétés à certains moments, contredits à d'autres, résumant en quelques lignes toutes ces actions nécessitant du temps, voir même toute une vie (vieillir, rajeunir, rêver à la mort...). Par opposition à ce segment de discours, les vers relatifs à l'amour commencent par un verbe d'état, *reste*, comme pour créer un effet de rupture, une contradiction.

Tout d'abord, l'analyse des traductions des vers où le locuteur s'adresse à l'être cher met en évidence deux traductions relatant en partie le sens voulu, à quelques détails près. Si la majorité des passages est très similaire, il est possible de remarquer que l'auteur du poème PC1 s'éloigne légèrement de l'effet cumulatif produit dans le poème source par le choix des verbes d'action et l'ajout de la conjonction de coordination « Et », ainsi que des adverbes « puis » et « encore ». L'omission de la traduction du vers « Nous éveiller sourire et rire » diminue également cet effet et rend la traduction incomplète : ce choix, qui revient à supprimer les verbes d'action appartenant au champ lexical du bonheur, entraîne l'annulation du contraste recherché par l'autre par le biais de l'utilisation des verbes contradictoires. En plus de ce vers, l'auteur de PC1 tronque une grande partie du poème source qu'il décide de ne pas traduire et de remplacer par des points de suspension.

Cette seconde omission est beaucoup trop importante et entraîne une perte importante du sens du texte. Ainsi, même si la traduction de certains passages de PC1 dégage des équivalences appropriées, ce geste annule la légitimité du poème pris dans son entier. Le poème PC3, lui, ne démontre aucune discordance avec le sens du poème source et montre que l'analyse des indices textuels et des implicites (traiter séparément les vers sur l'être aimé et ceux sur l'amour tout en conservant une logique).

A l'opposé de PC3, les poèmes PC2 et PC4 sont en proie à d'importants remaniements apportés par les traducteurs ; cette décision se traduit par une altération considérable de sens voulu, allant même jusqu'à créer un contre-sens comme tel est le cas dans le poème PC4. L'analyse des premiers vers du poème PC2 (du vers 1 au vers 7 dans la section analysée du poème) met en avant l'ajout d'un adverbe, comme « sonra », ou d'un suffixe, comme dans « uyanınca », pour instaurer une certaine corrélation entre les actions. Ceci peut être expliqué comme une interprétation de l'implicite de la part de l'auteur, qui, grâce au recours à son bagage cognitif, constate que ces verbes suivent une logique et semblent liés entre eux lorsqu'ils sont replacés dans le contexte de la vie quotidienne. Ce procédé cognitif opéré dans la phase de déverbalisation l'a donc contraint à s'écarter de la formulation initiale pour l'interpréter et la reformuler dans la langue cible. Il procède de même pour le vers « Têtu comme une bourrique » en optant pour la reformulation « Ayak diriyor yaşamakta » obtenu par déduction. En l'interprétant en lien avec le vers précédent « Notre amour reste là », le traducteur de PC2 l'interprète comme si l'amour n'était pas près de s'en aller, de disparaître ; ainsi, soucieux toutefois de conserver l'expression imagée présente dans le vers source grâce à une comparaison, il décide de proposer une métaphore. Le choix d'une comparaison aurait néanmoins été plus pertinent afin de maintenir la répétition des structures comparatives (adjectif + comme + nom commun). Enfin, la traduction la plus problématique est sans doute possible celle des vers 8 à 11 du passage analysé (ci-dessous).

PO	PC2
Nous pouvons tous les deux	[...]
[...]	Oysa
Nous éveiller sourire et rire	Başucumuzda
Et rajeunir	Gülerek bakıyor bize
Notre amour reste là	Durmadan tazelenen bu seveda
Têtu comme une bourrique	Ayak diriyor yaşamakta

Dans le poème source, il est tout à fait clair que les vers 8 et 9 font référence à l'être-aimé, tandis que les vers 10 et 11 parlent de l'amour. Le traducteur de PC2 fait un total contre-sens en considérant que ces quatre vers parlent de l'amour. Les phases de la TIT admettent ainsi des erreurs d'interprétation qui aboutissent à une reformulation différente.

Enfin, comme dit précédemment, le poème PC4 comporte également des passages problématiques. D'abord par l'omission de deux vers dans la traduction (les vers 7 et 8 du passage analysé du poème original). Ensuite parce que l'auteur du poème dudit texte cible modifie le temps verbal et le met au conditionnel passé : « gidebilirdik, gelebilirdik ». Ce changement a également un impact sur l'effet ressenti par le lecteur puis qu'il traduit un certain regret de la part du locuteur, au lieu de mettre en avant la conviction du locuteur sur les actions qu'ils sont aptes à faire et qu'ils sont libres de faire ou non. Le sens et l'effet recherché n'étant pas maintenus, la reformulation ne peut être considérée comme pertinente.

Tableau 4. 24. Traductions des vers 60 à 65 de *Cet Amour*

PO	Je te supplie Pour toi, pour moi et pour tous ceux qui s'aiment Et qui se sont aimés Oui je lui crie Pour toi pour moi et pour tous les autres Que je ne connais pas
PC1	 (points de suspension insérés par l'auteur)
PC2	Bağırıyorum bizim için
PC3	Sana yalvarıyorum Senin için benim için bütün sevenler için Ve sevişmişler için Evet ona bağırıyorum Senin için benim için ve tanımadığım ötekiler için
PC4	Yalvarırım sana Senin için benim için bütün sevenler için Bütün sevişmişler için Evet aşka sesleniyorum Senin için benim için Tanımadıklarım için

Pour terminer cette sous-partie consacrée à l'étude du poème *Cet Amour* de Prévert et de ses traductions, l'analyse des vers ci-dessus situés à l'approche de la fin du poème semble pertinente (Tableau 4.24.) ; l'auteur paraît excité, emporté par une montée d'émotion. L'impression que le locuteur lance un appel au secours est ressentie par le

lecteur grâce deux verbes aux sens forts tels que « supplie » et crie ; en outre, pour accentuer l'effet produit par ce discours, Prévert a recours à la reprise d'une structure quasiment identique : « Pour toi pour moi et pour tous ceux qui s'aiment » et « Pour toi pour moi et pour tous les autres ». Le traducteur de PC1 prend l'ultime décision de tronquer ledit passage de sa traduction en ajoutant des pointillés pour en avertir le lecteur. Le poème entier se trouve ainsi remis en cause, le sens entier ne pouvant plus être reconstitué. Le traducteur de PC2 choisit lui aussi de ne pas traduire une grande partie de ce segment et se contente d'un seul vers qui n'est l'équivalent d'aucun vers précis, mais reprend au strict minimum l'idée du passage. La reverbération faisant défaut, cette traduction est également lacunaire. Les traducteurs de PC3 et PC4 tentent, quant à eux, de reformuler le passage dans la langue cible tout en se souciant des contraintes linguistiques et textuelles. De son côté, le traducteur de PC3 propose une traduction quasiment littérale par la recherche de correspondances pour chacun des termes, ainsi « Et qui se sont aimés » devient « Ve sevişmişler için ». De l'autre côté, l'auteur de PC4 reste cantonné au sens du segment de discours tout en reformulant légèrement différemment. Le vers précité devient alors « Bütün sevişmişler için » ; le choix d'ajouter « bütün » semble faire écho à « bütün » présent dans le vers précédent. L'ajout d'un procédé d'écriture, ici la répétition, accentue l'émotion voulue du passage tout en créant de nouveaux effets. De plus, il a recours à la stratégie par substitution en remplaçant le pronom « lui » par le nom commun auquel il se réfère « aşka ». Enfin, pour traduire crie, l'auteur de PC4 s'arrête sur « sesleniyorum », terme qui atténue considérablement l'effet recherché par l'emploi du verbe crier. Cet exemple est significatif dans le sens où l'on peut voir que le traducteur a bien compris le segment discursif mais qu'à l'étape de déverbalisation, il a sous-estimé la force du verbe crier choisi par l'auteur source, ce qui s'est conclu par une reverbération peu pertinente. Peu pertinente mais non erronée puisque dans ce passage, l'auteur du poème d'origine cherche à exposer les tentatives de dialogue du locuteur avec l'amour et que le terme « sesleniyorum » n'est pas en contradiction avec cela. Ici, la position du traducteur peut être interprétée comme l'envie de donner l'impression que le locuteur se démène afin d'obtenir un terrain d'entente avec l'amour, de se faire entendre et d'aboutir à une fin favorable, plutôt que de se mettre en conflit avec lui, ce que le verbe crier peut sous-entendre. En d'autres termes, concluons en soulignant que le choix opéré dans cette traduction n'est pas dérisoire.

Finalement, l'analyse et l'interprétation des résultats de l'analyse des poèmes de Prévert a été l'occasion de comprendre à quel stade de la TIT apparaissent les choix opérés par les traducteurs, par quels procédés ils sont obtenus et ce qui influence ces choix et les rend plus ou moins pertinents. Tout compte fait, si la recherche de l'équivalence sémantique est de prime dans la TIT (et dans le cadre de l'enseignement de la traduction en contexte FLE), quelques écarts dans les reformulations sont toutefois tolérés compte tenu des autres contraintes engendrées par le type de texte en jeu qu'est le poème, telles que la recherche de rimes ou tous autres jeux poétiques (expressions imagées, procédés d'écritures, etc.), ceux-ci pouvant être remplacés, par exemple, par d'autres procédés d'écriture. Toutefois, certains traducteurs s'écartent du sens ou font même des contresens à certains passages du poème à traduire, ou encore omettent la traduction de certains vers. Il n'est donc pas possible de classer ces poèmes parmi ceux se rapprochant des principes de la TIT. Néanmoins, il est possible de conclure en disant que, pour les passages traduits conformément à la TIT, les différentes traductions du corpus mettent en avant la richesse des reformulations possibles, davantage présentes dans ce type de texte.

Pour enrichir ce travail sur la compréhension et l'interprétation des choix effectués par le traducteur d'un texte poétique, la suite de l'étude se focalisera sur deux poèmes du second poète du corpus, Paul Éluard.

4.2.3. Analyse du poème *Je ne suis pas seul* de Paul Éluard et de ses traductions

4.2.3.1. *Analyse des modalités de mise en texte*

4.2.3.1.1. *Le titre*

Le titre du poème choisi par Paul Éluard décrit la situation sociale de l'énonciateur. Les deux traducteurs du corpus ont opté pour la même correspondance *Yalnız Değilim* (Tableau 4.25. ci-dessous). Si dans la version française le genre du sujet est marqué par l'absence du *e* muet à la fin de l'adjectif *seul*, ce n'est pas le cas de la version turque soumise au système linguistique et syntaxique de la langue turque dans lequel une telle marque n'est pas de mise. L'analyse du corps du poème sera l'occasion de réitérer ce constat, puisque les marques du genre sont nombreuses dans la version française. Si une telle perte rend le sens en partie incomplet (puisque dans le poème source l'énonciateur est un homme et la personne décrite est une femme), elle permet néanmoins au poème de

s'adresser à tous, homme comme femme. Lecteur ou lectrice, toute personne peut s'identifier à l'énonciateur du discours.

Tableau 4. 25. Traductions du titre *Je ne suis pas seul*

PO	JE NE SUIS PAS SEUL	1939
PC1	YALNIZ DEĞİLİM	1968
PC2	YALNIZ DEĞİLİM	2003

4.2.3.1.2. *La mise en page*

Le poème *Je ne suis pas seul* de Paul Éluard est exempt de ponctuation, à l'exception du point final juxtaposé au mot *justement*. Cette particularité, relativement fréquente dans les poèmes comme pour ceux de Jacques Prévert étudiés plus haut, ouvre la voie à deux postulats : d'une part, des erreurs de compréhension risquent de faire surface puisque les unités de discours ne sont pas préalablement et clairement définies par l'auteur source, ce qui contraint le lecteur-traducteur à chercher d'autres indices et à faire des inférences pour reconstruire le sens, d'autre part, elle favorise une traduction appuyée par la théorie interprétative de par la liberté de reformulation - détachée des signes linguistiques - qu'elle offre au traducteur. Les deux traductions du corpus d'étude n'optent pas pour le même choix. Tandis que le traducteur du poème PC2 juge opportun de conserver cette unique ponctuation placée par l'auteur source, celui de PC1 juge qu'une telle conformité n'est pas essentielle et propose ainsi un poème sans aucune ponctuation. Si on considère que ce point final marque le dernier vers tout en accentuant son sens, cet effet se trouve alors inhibé dans le poème PC1.

La mise en page est néanmoins plus significative et mérite que l'on s'y attarde davantage. Le tableau 4.26. ci-dessous prête à voir les clichés du poème original et des traductions du corpus tirés des œuvres authentiques.

Tableau 4. 26. Tableau regroupant les photos des pages des traductions du poème *Je ne suis pas seul* de Paul Éluard

PHOTOS DES PAGES DU POEME JE NE SUIS PAS SEUL ET DE SES TRADUCTIONS

Capture d'écran de la double-page du poème original (PO) Je ne suis pas seul de Paul Éluard extraite de Médieuses, 1939, manuscrit lithographique de Paul Éluard



Je ne suis pas seul

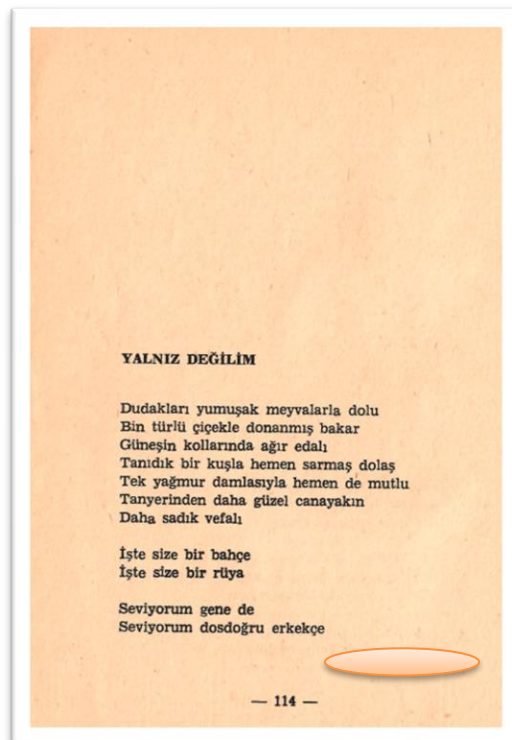
Chargée
De fruits légers aux lèvres
Parée
De mille fleurs variées
Glorieuse
Dans les bras du soleil
Heureuse
D'un oiseau familier
Ravie
D'une goutte de pluie
Plus belle
Que le ciel du matin
Fidèle

Je parle d'un jardin
Je rêve

Mais j'aime justement.

Photo de la page du poème PC1 publié en 1968

Photo de la page du poème PC2 publié en 2003



YALNIZ DEĞİLİM

Yüklü / Dudaklardaki o hafif yemişlerle
Süslü / Binbir değişik çiçekle
Anlı şanlı / Güneşin kollarında
Mutlu / Tanıdık bir kuşla
Hoşnut / Bir yağmur damlasıyla
Güzel / Bir sabah göğünce
Yürekten bağlı
Bir bahçeden söz ediyorum Düş kuruyorum
Hayır düpedüz seviyorum.

Du vers 1 au vers 13 du poème original, un vers sur deux ne contient qu'un seul mot qui plus est un adjectif qualificatif accordé au féminin. Les autres vers de ce segment sont des compléments comportant sans exception des mots appartenant au champ lexical du jardin, plus généralement de la nature. Ce parallélisme est maintenu dans les deux derniers vers : tandis que le premier (« Je parle d'un jardin ») réfère au jardin, le second (« Mais j'aime justement. ») semble sous-entendre la présence (imaginaire ?) d'une femme. Une telle structure crée un mystère quant au sujet décrit par les adjectifs qualificatifs : est-ce la nature ou la femme qui est décrite ? Un va-et-vient s'opère dans la tête du lecteur. PC1 et PC2 ont des mises en page on ne peut plus différentes. D'abord concernant la disposition des strophes et des vers. Les trois strophes du poème original ne sont reproduites à l'identique dans aucune des traductions, ce qui peut supposer que les unités de discours délimitées par les traducteurs sont différentes. Ensuite, cette alternance adjectif / compléments des premiers vers n'est point reprise dans le poème PC1, alors qu'elle est maintenue mais dans un seul et même vers dans PC2 avec toutefois une marque de séparation entre ces deux groupes de mots (/). Ces écarts de ressemblances dans la mise en page sont-elles dérisoires ? Voire même fatals ? Une analyse prenant appui sur la théorie interprétative ne peut suivre une telle déduction puisque son fil conducteur est la recherche de l'équivalence, dans le sens comme dans l'effet recherché, indépendamment des signes, parfois même de la mise en page. Certes, le sens du poème est en partie dépendant de la forme, mais il est impératif de se rappeler que ce sens peut également être rendu par une forme différente, d'autant plus lorsque le système linguistique de la langue cible ne permet pas de transmettre le sens du texte source tout en conservant une reproduction irréprochable de la forme source. Ces divers choix seront donc interprétés après une corrélation avec les choix de la mise en langue. Mais avant cela, l'analyse de la métrique des poèmes mérite un détour.

4.2.3.1.3. *La métrique*

Le poème d'Éluard est poétique dans tous les sens du terme. La métrique est réfléchie et rend le poème mélodique par les jeux de rimes et de mètres. En effet, quand tous les vers impairs (au sens 1^{er} vers, 3^{ème} vers, etc. et non selon le nombre de syllabes dans le vers) sont des dissyllabes, les vers pairs (même logique que pour les vers impairs), eux, sont des hexasyllabes (formés de 6 syllabes). De plus, les vers impairs riment entre eux deux par deux (vers1-vers 3, vers 5-vers 7, etc.), sauf pour le vers 9 qui sort des

normes et rime avec le vers 10. Les vers pairs, par contre, ne reflètent aucun souci de rime. Le contraste créé par l'alternance des vers courts et des vers longs rend le rythme du poème saccadé malgré le lien évident qui existe entre chacun des couples vers court - vers long (une seule unité de sens) et charge les dissyllabes d'un sens profond. Les vers plus longs, les hexasyllabes, permettent de poser le rythme et donnent au lecteur l'opportunité de contempler la scène comme s'il s'agissait d'une peinture, d'un tableau. Inutile de rappeler l'impossible synonymie qui règne entre les langues, et donc l'impossibilité de reproduire exactement tous ces jeux poétiques manipulés par Éluard pour véhiculer un sens orné d'un certain nombre d'effets. C'est pour cette raison précise que l'analyse des choix des traducteurs promet davantage d'être fructueuse afin de déterminer les effets et sens retenus dans le poème cible et les nouveaux procédés d'écriture choisis pour transcrire le sens et l'effet voulu. Le traducteur de PC2 semble se soucier quelque peu de la forme du poème source et décide de reproduire la structure adjectif / complément. Toutefois, les sauts de vers sont abandonnés au dépend d'un slash permettant un effet similaire à celui du poème source, à savoir une rupture entre les deux, une certaine pause. Ce même traducteur, qui a fidèlement maintenu le point final, ne prend donc pas la mise en forme à la légère et cherche de son mieux à copier l'original. Tout compte fait, il semblerait que le traducteur de PC2 ait compris le souci du poète source de peaufiner son œuvre avec un certain nombre d'effets stylistiques et de jeux de sonorités et qu'il ait ainsi décidé de manipuler certains signes linguistiques de façon à créer certains des effets sources. Nonobstant, la métrique est libre, les rimes semblent être le fruit du hasard. Si l'union des vers 14 et 15 du poème original (formant une seule strophe à eux seuls) peut être interprétée comme le désir de produire une rime entre « kuruyorum » et « seviyorum », l'insouciance dont fait preuve ce dernier vis-à-vis de la métrique peut être le signe qu'il a fait le choix de miser sur le sens. Le traducteur de PC1, lui, laisse également transparaître un souci de fidélité quant à la mise en forme, qui est néanmoins très différent de celui du traducteur de PC1. Si l'alternance adjectif / complément est absente, la conservation des strophes à l'identique et le recours à des figures de styles, notamment avec l'emploi des anaphores « İşte size bir » et « Seviyorum », montrent les efforts fournis par le traducteur pour rendre le poème plus poétique, dynamique et musical. Ce constat peut également être appuyé par la longueur des vers ainsi que certains jeux sur les sonorités. En effet, les 6 premiers vers sont constitués de 11, 12 ou 13 syllabes, quand les vers 7 à 10 en comportent 7. Le début du poème est donc formé de vers longs,

tandis que les suivants sont courts, à l'exception du dernier vers qui en dispose 10 et clôt l'œuvre. On assiste ainsi à un certain réaménagement du poème qui promet la création de nouveaux effets, ce qui sera méticuleusement étudié dans la sous partie sur la mise en langue. Les rimes, quant à elles, sont absentes mais quelques ressemblances de certains sons de fin de vers (« *dolu* »-« *edali* » ou « *dolu* »-« *mutlu* » ; « *bakar* »-« *dolaş* » ; « *edali* »-« *vefali* » ; « *gene de* » – « *erkekçe* ») ne passent point inaperçues et sous-entendent le souci du traducteur de PC1 de traduire sans omettre le nouveau public cible, en proposant une œuvre cible poétique au détriment de quelques réaménagement de l'œuvre source, ce que nous affirmerons ou réfuterons à la suite de cette analyse.

Comprendre le rôle que l'auteur source attribue à la mise en page est évidemment un enjeu important dans le processus traductif afin de n'omettre aucun élément constitutif du sens du poème et, finalement, de reverbaler le plus pertinemment possible. Toutefois, ces choix n'ont de sens que si la mise en langue est également cohérente et pertinente, autrement dit véhicule le même sens et reproduit les mêmes effets voulus que dans le poème source. C'est ce qui sera analysé et interprété dans la partie qui suit.

4.2.3.2. Analyse des modalités de la mise en langue : syntaxe, temps verbaux, lexique

L'énonciateur (masculin) parle-t-il d'un jardin ? Ou d'une femme ? Si des mystères subsistent dans le poème, certaines marques linguistiques aident à en déduire un sens parmi d'autres. La probabilité qu'il s'agisse d'une femme est plus forte puisque les adjectifs constituant les vers isolés sont au féminin. Si le vers « *Je parle d'un jardin* » dit pourtant explicitement qu'il décrit un jardin, le dernier vers parle d'amour et fait de nouveau pencher la balance du côté de la femme. Ces incertitudes sont des richesses et ouvrent ainsi la voie à de nombreuses interprétations. Interprétations que le lecteur lambda peut tout à fait se permettre, mais que le traducteur gagnera à s'en abstenir pour faire durer tous ces doutes. Ainsi, le nouveau public cible sera mis sur le même piédestal que le public source et pourra à son tour laisser libre court à son imagination pour interpréter le poème.

Tableau 4. 27. *Traduction des vers 1 à 8 de Je ne suis pas seul*

PO	Chargée
	De fruits légers aux lèvres
	Parée
	De mille fleurs variées
	Glorieuse
	Dans les bras du soleil
	Heureuse
PC1	D'un oiseau familial
	Dudakları yumuşak meyvalarla dolu
	Bin türlü çiçekle donanmış bakar
	Güneşin kollarında ağır edalı
	Tanıdık bir kuşla hemen sarmaş dolaş
PC2	Yüklü / Dudaklardaki o hafif yemişlerle
	Süslü / Binbir değişik çiçekle
	Anlı şanlı / Güneşin kollarında
	Mutlu / Tanıdık bir kuşla

Le passage ci-dessus qui regorge d'expressions imagées peut tout aussi bien décrire une femme que la nature (Tableau 4.27). Comment omettre cette deuxième option quand l'énonciateur le déclare explicitement plus loin dans le poème (« Je parle d'un jardin »). Le choix des mots ne peut être anodin : les vers en question sont pourvus de mots appartenant au champ lexical de la femme (« lèvres », « parée », « bras », « heureuse ») mais aussi au champ lexical de la nature (« fruits », « fleurs », « soleil », « oiseau »). Une fusion semble demeurer entre ces deux protagonistes et ce, tout le long du poème. Le traducteur de PC1 semble néanmoins privilégier la première probabilité, puisqu'il ajoute une information absente dans le poème source par l'emploi du terme « bakar ». Il est également possible d'interpréter cet ajout comme le fruit de la personnification de la nature. Quoi qu'il en soit, le traducteur de PC1 interprète ces premiers vers. Tout lecteur peut reconstituer la scène dans sa tête en y ajoutant quelques éléments d'interprétation (comme l'image d'une femme parée de mille fleurs variées nous regardant ou regardant autour d'elle). Ce qui n'est pas valable pour le traducteur, comme dit plus haut, tenu de véhiculer tout le sens mais aussi les effets recherchés comme l'incertitude du sujet décrit dans ce cas précis. D'autant plus qu'aucun indice et donc aucune inférence ne permettent de tirer une telle conclusion (pourquoi « bakar » ?). Il n'est point possible non plus de dire qu'il s'agit d'un sous-entendu explicité par le traducteur ; d'ailleurs, même si tel avait

été le cas, cela irait à l'encontre du principe d'équivalence de la théorie interprétative, comme souligné par Lederer :

Les sous-entendus sont saisissables, ou tout au moins supputables, mais ne font pas partie du sens que le traducteur doit transmettre (aucun traducteur ne traduira jamais 'Pierre a cessé de fumer' par 'comme Pierre, tu devrais cesser de fumer') (Lederer, 2006).

La phase de compréhension ne paraît donc pas caduque, mais le traducteur semble avoir ajouté une interprétation beaucoup trop personnelle à la phase de déverbalisation qui s'est ainsi reflétée dans la reformulation. La même analyse peut être faite pour la traduction de « heureuse » par « hemen sarmaş dolaş » ; il est possible de dire que le traducteur en a fait une interprétation trop précipitée, se risquant même à une traduction non équivalente avec le vers source : si la présence d'un oiseau familier peut rendre heureux, cela ne signifie pas qu'on noue forcément un lien fort avec ce dernier, ce qu'exprime pourtant l'expression « sarmaş dolaş ». Si le traducteur de PC1 s'émancipe quelque peu du sens du poème source, il est probable que ce soit pour mieux rendre la mise en forme et la mise en voix : en effet, à la lecture du poème, on constate une certaine fluence favorisée par la longueur des vers quasiment similaire comme vu dans la partie consacrée à la mise en forme (vers de 11, 12 ou 13 syllabes) mais aussi par certains sons finaux ressemblants (« *dolu* » - « *edali* » ; « *bakar* » – « *dolaş* »). Le traducteur de PC2, quant à lui, fait une traduction quasiment littérale et malgré une telle stratégie de traduction, le sens y est (ce qui n'est pas toujours le cas) avec toutefois quelques maladresses. En effet, tenter de reproduire, tel quel, un poème écrit dans un système linguistique différent n'est pas la meilleure façon de traduire puisque les effets recherchés, les effets de sens risquent d'être incomplets dans le meilleur des cas, sinon erronés. Visiblement pour reproduire le plus fidèlement possible la mise en forme du poème source, le traducteur de PC2 place chaque adjectif en début de vers, les fait suivre d'un slash (qui correspond au saut de vers dans le poème d'Éluard) puis du complément. Si une telle stratégie enlève l'effet de continuité entre les adjectifs et leurs compléments qui règne pourtant dans l'original, il instaure, au contraire, un rythme saccadé. La compréhension du poème est atteinte par le traducteur PC2, mais le travail cognitif mené par ce dernier à la phase de déverbalisation a, semblerait-il, été influencé par une interprétation du rythme : marquer ou non une pause après chaque adjectif ? Comment le montrer dans le texte cible avec les outils linguistiques que l'on dispose dans la langue cible ? On serait presque forcé de se demander pourquoi le traducteur PC2 n'a pas opté

pour l'un des deux agencements ci-dessous des vers de PC2 de la séquence étudiée, choix qui aurait davantage servi l'objectif de son traducteur de maintenir la mise en forme vers long / vers court.

Dudaklardaki o hafif yemişlerle		Yüklü
Yüklü		Dudaklardaki o hafif yemişlerle
Binbir değişik çiçekle		Süslü
Süslü	ou	Binbir değişik çiçekle
Güneşin kollarında		Anlı şanlı
Anlı şanlı		Güneşin kollarında
Tanıdık bir kuşla		Mutlu
Mutlu		Tanıdık bir kuşla

Le traducteur de PC1 a, quant à lui, considéré chaque groupe de vers *adjectif + complément* comme un tout indissociable et donc comme une seule et même unité de sens, ce qui l'a amené à traduire chacun de ces binômes en un seul et même vers.

Les deux traducteurs se démarquent donc en proposant des écritures différentes, toutes deux en proie aux choix des traducteurs quant à leurs interprétations dans la recherche d'équivalence, ce qui se reflète dans la phase de reverbération par la naissance des œuvres cibles. L'implication du lecteur-traducteur aboutit finalement à la création d'un nouveau poème, création dont la mèche a été allumée par l'essence-même du type de texte, le poème. Dans le cas de figure où il s'agit d'un texte poétique, la revue de littérature a permis de constater que l'impossible synonymie des systèmes linguistiques en jeu contraint le traducteur à opérer un certain nombre de choix : il privilégiera soit la forme, soit le sens sans toutefois de grands écarts avec le poème source ; les imparfaites correspondances sémantiques (sans importantes modifications) se trouveraient ainsi être justifiées, ce qui ne semble pas être le cas pour la traduction PC1 où les ajouts injustifiés ne permettent pas de défendre sa pertinence. Tout compte fait, plutôt que de considérer ces choix comme une perte, il serait préférable de les accepter comme une nouveauté offrant de nouveaux effets sémantiques et stylistiques. Les équivalences incomplètes ou les mises en page et les mises en texte discutables, sont contrebalancées par la sensation d'une description racontée pour PC1, ou par l'effet d'une énumération des qualités (source de bonheur et de beauté du sujet décrit) pour PC2.

Tableau 4. 28. Traductions des vers 9 à 13 de *Je ne suis pas seul*

PO	Ravie D'une goutte de pluie Plus belle Que le ciel du matin Fidèle
PC1	Tek yağmur damlasıyla hemen de mutlu Tanyerinden daha güzel canayakın Daha sadık vefalı
PC2	Hoşnut / Bir yağmur damlasıyla Güzel / Bir sabah göğünce Yürekten bağlı

La séquence ci-dessus (Tableau 4.28.) sélectionnée met en exergue, sans surprise, des stratégies divergentes, pour ne pas dire opposées, pour les deux traducteurs étudiés. Le traducteur de PC1 recourt de nouveaux à des ajouts, comme pour rendre la lecture de son poème plus fluide, et par conséquent, comme pour recréer des effets stylistiques et sémantiques permettant d'adapter le poème cible à la culture cible. Sinon, comment justifier ces quelques nouveaux signes linguistiques, comme « hemen de », « canayakın » ou encore « Daha » (précédent « sadık vefalı »), absents dans l'œuvre source ? Aucune correspondance ne peut être relevée dans le poème source pour chacun de ces mots ou groupe de mots ajoutés au texte cible. Le sens se trouve être modifié, ce qui altère parallèlement la *fidélité* à l'œuvre source. Le traducteur de PC2 reste, lui, cantonné au texte source en proposant une traduction quasiment uniquement par correspondance (comme déjà vu plus haut).

Tableau 4. 29. Traductions des vers 14 à 16 de *Je ne suis pas seul*

PO	Je parle d'un jardin Je rêve Mais j'aime justement.
PC1	İşte size bir bahçe İşte size bir rüya Seviyorum gene de Seviyorum dosdoğru erkekçe
PC2	Bir bahçeden söz ediyorum Düş kuruyorum Hayır düpedüz seviyorum.

Ces trois derniers vers du poème étudié, comme les précédents, montrent des différences de reformulation considérables (Tableau 4.29). Pourtant, certaines correspondances sémantiques sont pertinentes, compte tenu du type de texte. Éluard implique son énonciateur en employant le sujet « je », le responsabilisant des propos tenus plus haut : ce dernier défend parler d'un jardin, puis il affirme rêver, ce qui instaure le doute chez le lecteur. Il déclare également aimer, « justement ». Ces trois derniers vers sont finalement l'occasion de mettre l'énonciateur au-devant de la scène pour éclaircir les propos tenus en amont (même si l'on reste sur nos doutes). Si le traducteur PC2 garde sa stratégie de traduction littérale, le traducteur de PC1 n'étonne pas avec son choix en faveur d'une traduction qui mise sur la forme et non sur le sens irréprochable. Il décide d'utiliser deux anaphores. La première commence par « *İşte size bir* », et met en avant le lecteur (avec l'emploi de *size*) au détriment de l'énonciateur (absence du sujet *je*) ; et s'il est vrai que le recours à cette figure de style rend le poème plus mélodieux et accentue le contraste entre le jardin et le rêve malgré le parallélisme créé par l'anaphore, la correspondance sémantique n'est pas maintenue au complet. Pourtant, la même scène se dessine dans la tête des lecteurs de chacune des cultures en jeu (source et cible). Autrement dit, pour employer les termes de la théorie interprétative, on peut parler d'une équivalence. Il est impensable que le traducteur ait eu du mal à comprendre ces vers puisque aucune difficulté de compréhension n'est relevable dans ces deux vers du poème qui ne nécessitent aucune inférence. Il s'agirait donc d'un choix arrêté par le traducteur à la phase de reverbération, après avoir déverbalisé les vers du texte poétique source. L'autre anaphore est introduite par « *Seviyorum* », alors que dans l'original le poète a fait le choix de s'exprimer en un seul vers. Ici aussi, le sens est le même, mais l'effet produit est différent. S'il aurait été plus pertinent de transmettre l'effet de l'original créé par le recours à un seul vers pour faire la déclaration amoureuse, la répétition accentue l'amour de l'énonciateur et rend le poème plus mélodieux. Comme déjà abordé à maintes reprises, lorsqu'il s'agit de ce type de texte, l'utilisation des figures de style ou de tout autre effet stylistique et esthétique est plus acceptable que pour les autres types de texte. Petit bémol, les équivalences choisies par les deux traducteurs pour « Mais » et pour « justement », dernier mot du poème. Pour traduire « Mais », le traducteur de PC2 opte pour « *Hayır* » qui marque la contradiction avec les actions de l'énonciateur énumérées dans les deux vers précédents. Ce choix instaure une logique dans le discours (l'énonciateur ne décrit pas un jardin, il ne rêve pas, mais il aime, correctement, justement). Le traducteur de PC1,

quant à lui, le traduit par « gene de », ce qui ne peut être comme une correspondance pertinente puisque ce choix modifie le sens. Enfin, le terme justement est un terme qui prête à confusion de par sa dimension polysémique, comme défini dans le dictionnaire en ligne Larousse (<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/justement/45234>) :

JUSTEMENT (adverbe)

1. Avec justice, équité : Châtiment justement infligé.

Synonymes : dûment - équitablement - légitimement

Contraire : injustement

2. Avec raison, vérité, légitimement : Comme on l'a dit si justement.

3. Précisément, exactement : On parlait justement de vous.

Quand le traducteur de PC1 traduit selon la troisième définition, celui de PC2 se positionne plus pour le deuxième sens. Les deux décisions sont pertinentes étant donné qu'aucun indice du contexte d'énonciation ne permet de trancher.

Ces différences d'interprétation engendrent diverses reverbérations qui prouvent indiscutablement le caractère créatif d'une telle entreprise. Néanmoins, cette déclaration n'est véridique que lorsque les œuvres cibles ne s'éloignent pas considérablement de celui de l'œuvre source. Le traducteur de PC1 semble s'être détaché des mots, mais s'éloigne parfois de sens voulu par l'auteur (parfois plus neutre que la traduction qui, elle, est plus expressive), ce qui va à l'encontre de la TIT. Le traducteur de PC2, lui, cherche une traduction quasiment littérale, mais tout de même assez cohérente.

La suite de l'étude portera sur le dernier poème de notre corpus, *Liberté*, poème phare de Paul Éluard.

4.2.4. Analyse du poème *Liberté* de Paul Éluard et de ses traductions

4.2.4.1. *Analyse des modalités de mise en texte*

4.2.4.1.1. *Le titre*

En commençant l'écriture de ce texte poétique, Paul Éluard n'avait point l'intention de proposer une œuvre engagée puisque ce dernier était destiné à son épouse, Nush, et non au peuple. Il s'agissait donc, dans un premier temps, d'une litanie amoureuse qu'un homme divulguait à sa bien-aimée, mais le contexte d'énonciation socio-politique en a conclu tout autrement. Ce qui faisait d'abord référence à l'amour d'un homme s'adressant à une femme, sa bien-aimée, et s'intitulait alors *Une seule pensée* se transforma en poème

engagé faisant dorénavant référence à l'amour de l'Homme s'adressant à la liberté, l'amour de tous, comme en témoigne les propos tenus par Claude Roy (cité par Vernier, 2014, p.89) « dans sa Préface à une anthologie des poésies d'Éluard » :

En commençant à écrire le poème qui s'est plus tard appelé *Liberté*, Éluard pensait entreprendre un poème d'amour. Il ne prévoyait à cette longue incantation diaprée qu'une conclusion : celle d'un prénom très cher. Mais peu à peu, tandis que les images se déployaient, vague par vague, le mouvement qui portait le poète vers un seul visage s'élargissait, irrésistiblement. A l'origine du poème, il y avait une unique et vivante présence. A son terme, il y a l'horizon même nécessaire à cette présence...

LIBERTÉ, C'EST LE PRÉNOM GÉNÉRAL DE L'AMOUR DE TOUS (Claude Roy, cité par Vernier, 2014, p.89).

Le cliché ci-dessous (Photo 4.1.) illustre, au sens propre du terme, le changement de perspective de l'auteur et donc la modification du titre. Il s'agit du manuscrit original des premiers strophes du poème *Liberté* de Paul Éluard destiné à la publication de *Poésie et Vérité*.

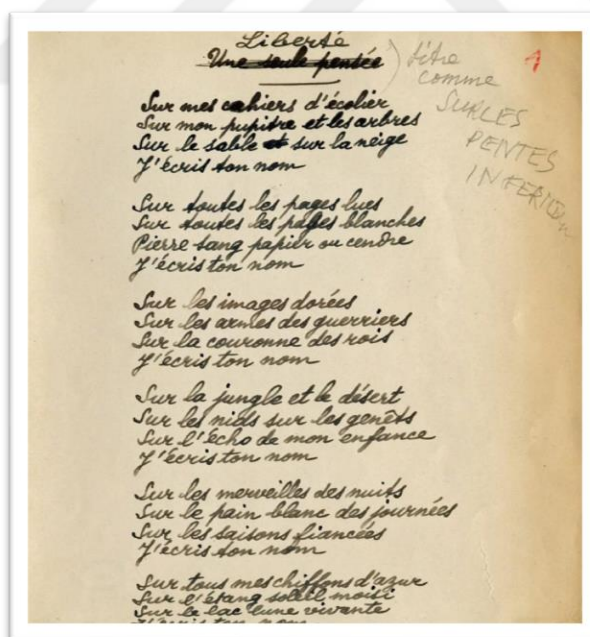


Photo 4. 1. Manuscrit original des 4 premières strophes du poème *Liberté* de Paul Éluard pour la publication du recueil *Poésie et Vérité* 1942 aux éditions La Main à Plume, 1942 (Cliché extrait du site réseau-canopé).

La légende du cliché précise que « Le titre a été corrigé par l'auteur au moment de la remise du manuscrit à l'imprimeur Lucien Cario, en présence de l'éditeur Noël Arnaud. » (Site internet réseau canopé).

Les correspondances choisies pour la traduction du titre sont présentées ci-dessous (Tableau 4.30.) :

Tableau 4. 30. Traductions du titre *Liberté*

PO	LIBERTÉ	1942
PC1	HÜRRİYET	1963 et 1968
PC2	ÖZGÜRLÜK	1992

Malgré leur différence, elles rendent toutes deux le sens voulu de l'original. En effet, voici les définitions fournies par le dictionnaire officiel turc en ligne Türk Dil Kurumu :

HÜRRİYET :

isim, Arapça hürriyyet

Özgürlük.

ÖZGÜRLÜK :

1. isim, Herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya bağlı olmaksızın düşünme veya davranma, herhangi bir şarta bağlı olmama durumu, serbestî.

2. isim, Her türlü dış etkidten bağımsız olarak insanın kendi iradesine, kendi düşüncesine dayanarak karar vermesi durumu, hürriyet.

Les deux termes sont considérés comme des synonymes, la reverbération est donc pertinente dans les deux cas. Cette double traduction possible du titre montre une fois de plus la richesse de toute langue. Toutefois, une telle divergence pour un titre composé d'un seul mot promet également des divergences au sein même du corps du poème. C'est ce que la suite de l'étude cherchera à analyser. Dans un premier temps, comme pour les précédents, le poème sera étudié sous l'angle de son aspect formel ; puis, dans un second temps, notre attention sera portée sur la mise en langue de l'écrit poétique.

4.2.4.1.2. La mise en page

Le poème original est constitué de 22 strophes, les 21 premières étant des quatrains tandis que le dernier est un vers unique reprenant le titre du poème : *Liberté*. Les trois captures d'écran ci-dessous permettent d'appréhender le poème sous différents angles.

Le premier (Photo 4.2.), un manuscrit, est, à notre sens, le plus frappant et significatif puisqu'il donne un aperçu exhaustif de l'original avec toutes les traces de modifications apportées par l'auteur, traces qui permettent de comprendre ses choix de réflexion, son cheminement réflexif ainsi que ses choix linguistiques et rhétoriques.

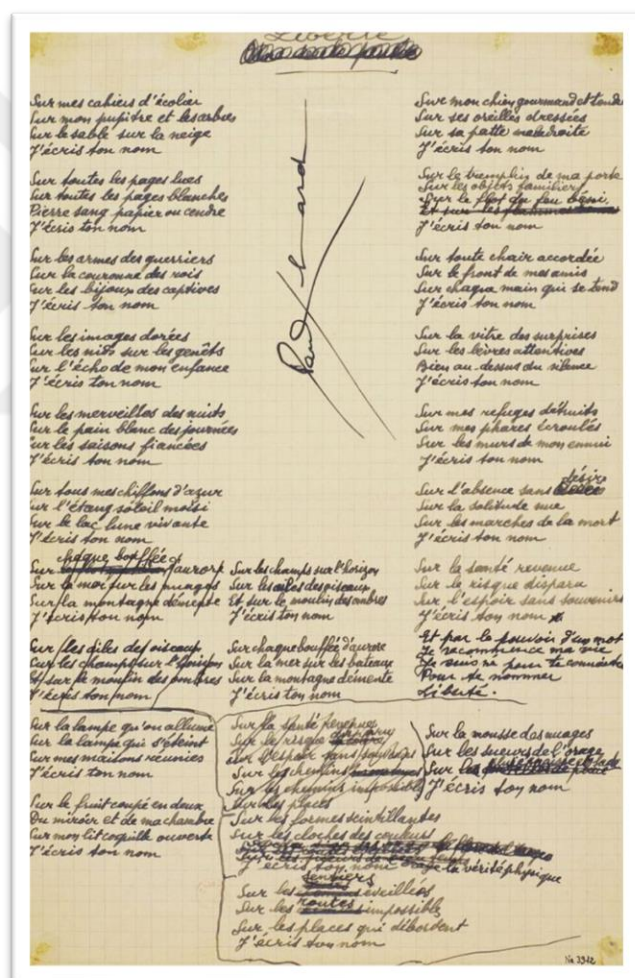


Photo 4. 2. Manuscrit original du poème entier *Liberté* publié aux Editions de Minuit (cliché extrait du site internet du Musée Saint Denis D'Art et D'Histoire)

Les avantages de disposer du manuscrit du poème sont incontestables mais des inconvénients indéniables contraignent à s'assurer de la mise en forme et de la mise en

page afin d'en proposer une analyse justifiée. Ainsi, les deux clichés suivants sont intéressants puisqu'ils permettent de visualiser le poème au format dactylographié, format dans lequel les lecteurs vont le découvrir et donc présentant les règles d'écriture définitives comme la mise en page et la mise en forme. La photo 4.3. expose le début du poème, tandis que le cliché 4.4. livre la fin. Ces aperçus permettent ainsi de confirmer ce qui était perceptible dans le manuscrit : le poème est caractérisé par une ponctuation qui se limite à un point final (tout comme le poème précédent de Paul Éluard) et par des strophes de 4 vers.

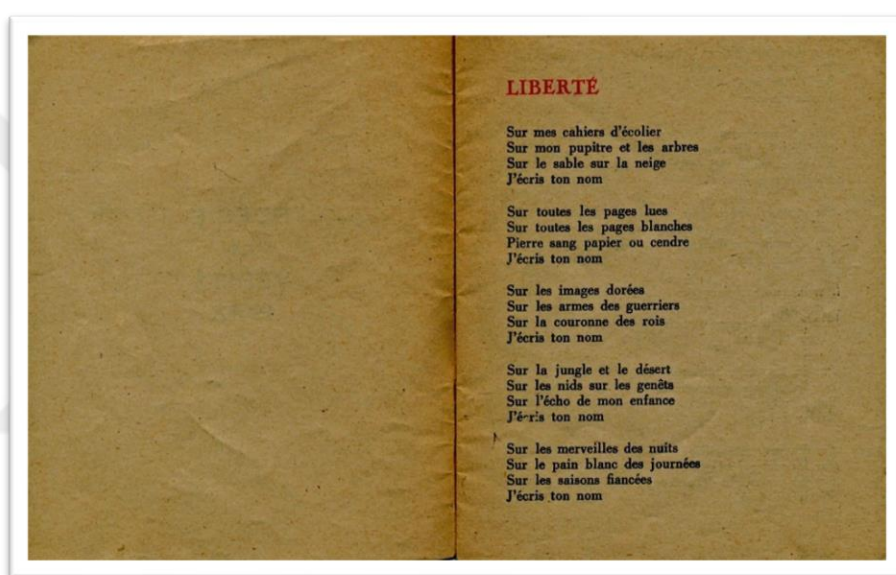


Photo 4. 3. Photo de la première page du poème "Liberté" tiré du recueil *Poésie et Vérité* 1942, aux éditions *La Main à Plume* (photo également publiée sur le site réseau-canopé)

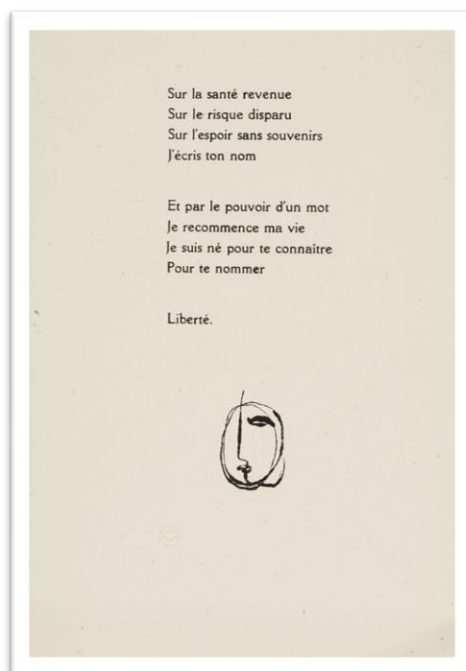


Photo 4. 4. Photo des dernières strophes du poème "Liberté" tiré du recueil *Dignes de vivre*, Jean Fautrier, 1944 aux Éditions de Minuit (cliché d'I. Andréani extrait du site internet du Musée Saint Denis D'Art et D'Histoire)

L'analyse de la mise en page des poèmes cibles met en exergue des remarques intéressantes. Le poème PC1 a été publié à deux reprises, en 1963 puis en 1968, avec quelques modifications apportées par les auteurs. En plus de la modification en nombre d'un nom commun (« defterime » → « defterlerime »), il est possible de constater qu'une strophe pourtant non traduite dans la première version l'est dans la seconde. Malgré cette rectification, la 16^{ème} strophe est toujours absente de la deuxième traduction. Les photos ci-dessous (Photo 4.5. et Photo 4.6.) rendent compte de ces constats.

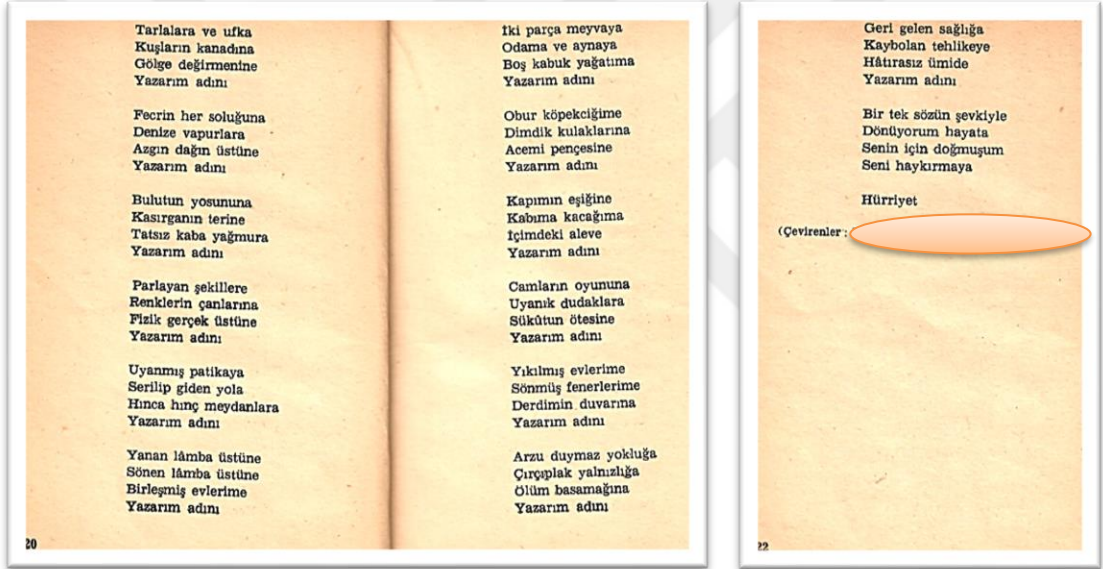


Photo 4. 5. Photos des pages du poème PC1 Hürriyet publié en 1963 et non intégré dans le corpus

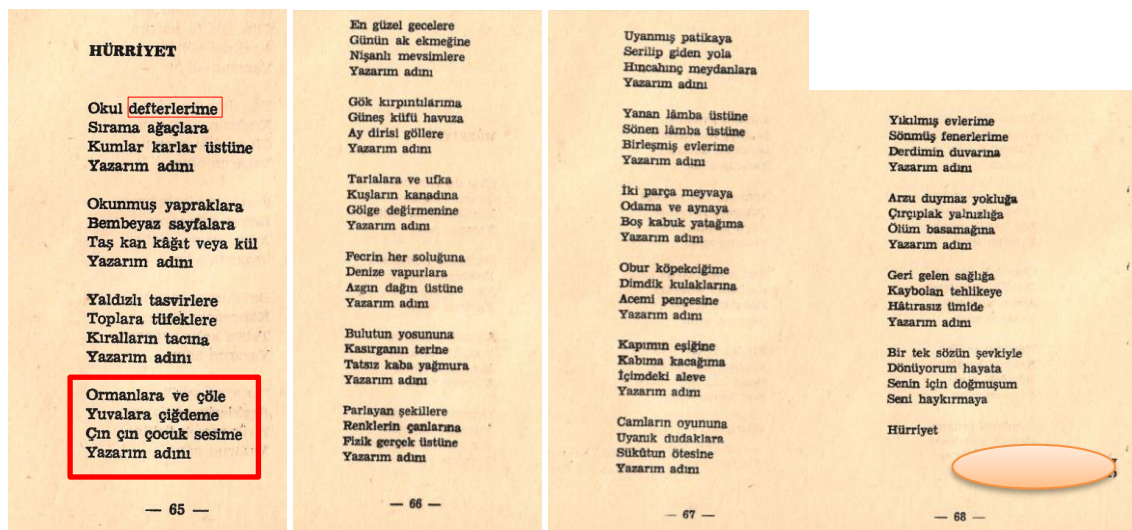


Photo 4. 6. Photos des pages du poème PC1 Hürriyet publié en 1968 et retenu pour la présente étude

Ces deux versions ne prennent pas en considération le point final pourtant clairement marqué par l'auteur. Pour des soucis d'exhaustivité, la présente analyse s'appuiera sur la deuxième version publiée, donc celle de 1968. Celle-ci est composée de 20 strophes de quatre vers et d'une strophe d'un vers (le dernier).

Le deuxième poème cible du corpus d'étude, qui s'intitule *Özgürlük*, est également composé de 21 strophes dont 20 constituées de 4 vers et une d'un vers (le titre dans le dernier vers). La strophe ôtée de la traduction est la sixième strophe. En voici les clichés (Photo 4.7.) :

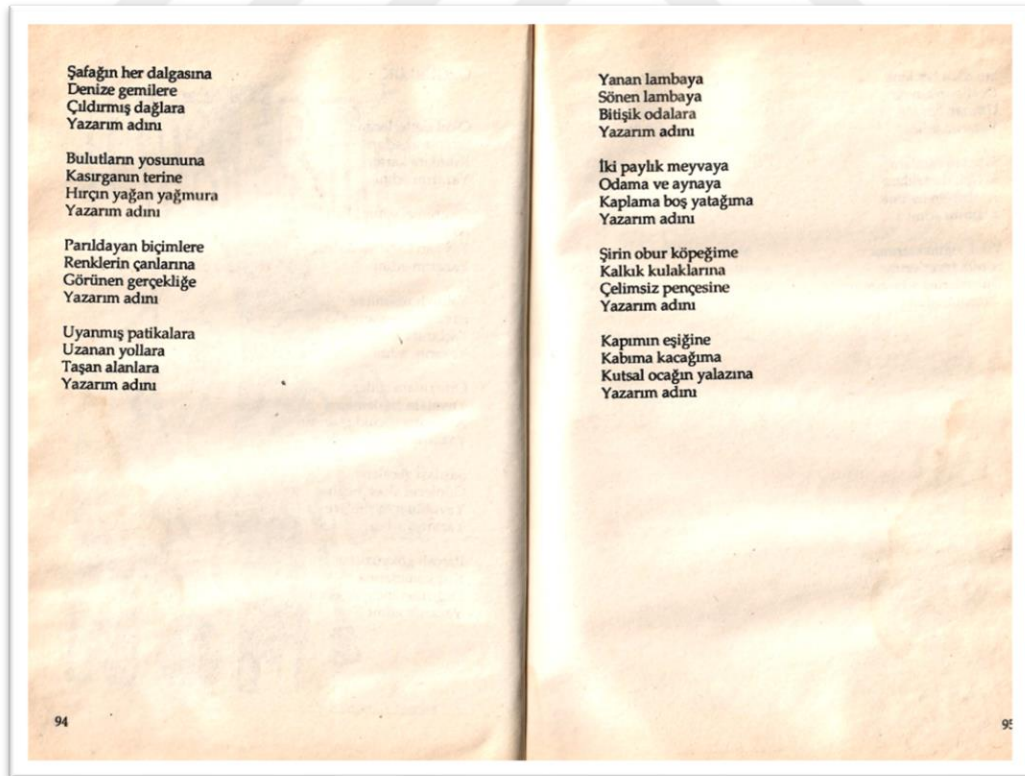
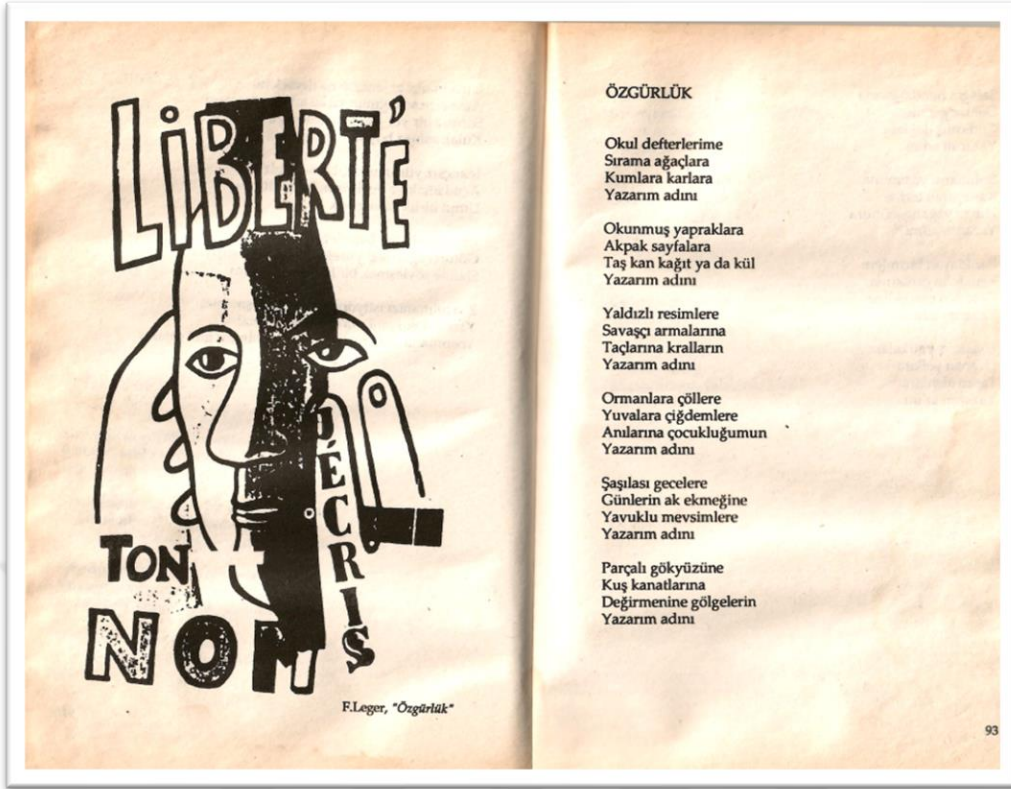


Photo 4. 7. Photos des pages du poème PC2 Özgürlük publié en 1992

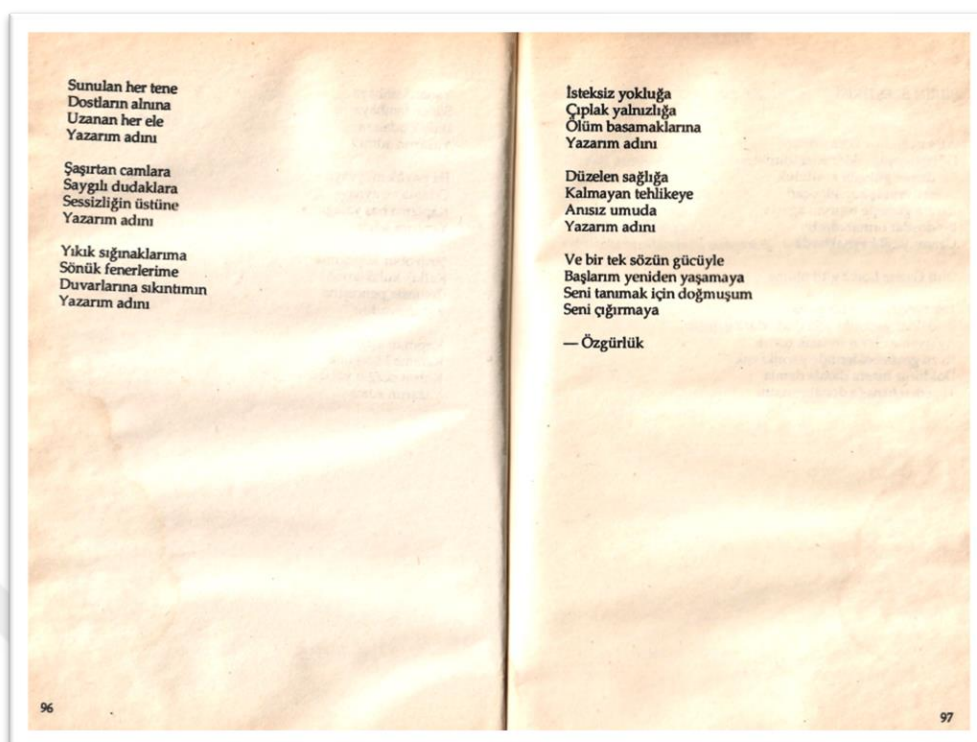


Photo 4.7. (Suite) Photos des pages du poème PC2 *Özgürlük* publié en 1992

Ici aussi, l'absence de ponctuation est à noter, avec en plus l'ajout d'un tiret devant le mot du dernier vers, *Özgürlük*. Une telle décision est intéressante à analyser puisqu'elle permet d'engendrer quasiment le même effet que dans l'original mais en recourant à un symbole au lieu d'un point final. En effet, l'insertion du tiret incite à fléchir la voix après le mot qu'il précède et donc à mettre un point virtuel au poème. Toutefois, une légère différence est saisissable dans l'effet créé puisqu'à la lecture des derniers vers du poème cible, l'envie de marquer un arrêt avant le tiret est pesant : ainsi, le dernier vers se démarque des autres, alors que dans l'original, l'absence de ponctuation à l'avant-dernière strophe ainsi que la particularité de son dernier vers (« Pour te nommer ») invite sans appel à faire un lien avec le dernier vers du poème. Tout compte fait, dans le texte source comme dans le texte cible, le poème semble achevé et accorde au dernier vers un sens important et privilégié.

L'analyse de la mise en forme du poème source mis en relation avec le poème cible montre un souci de fidélité de la part des traducteurs concernant le respect de la mise en forme des strophes. Nonobstant, il est nécessaire de souligner quelques écarts venant altérer l'équivalence des textes source et cibles, comme par exemple l'omission de

strophe sans aucun avertissement de la part des traducteurs (des pointillés auraient été pertinents). En effet, les traducteurs des textes étudiés n'ont pas pris la peine de justifier ces omissions, ce qui va à l'encontre du principe d'équivalence de la TIT. Quelle qu'elle soit, une telle décision devrait être explicitement visible pour en informer le lecteur.

4.2.4.1.3. *La métrique*

Paul Éluard donne à lire un poème rythmé et dont les strophes se ressemblent sans appel. Il s'agit de ce fait d'une litanie, c'est-à-dire d'une énumération longue, forgée sur un modelé de syntaxe déterminée. Chacune des strophes est constituée de trois premiers vers de 7 syllabes et d'un dernier vers de 4 syllabes (7-7-7-4). Une telle rigueur dans la métrique du poème composé de 21 strophes accentue l'effet de redondance déjà apporté par la longueur du poème et la reprise de la structure syntaxique de chaque strophe. Dans PC1, le traducteur fait preuve d'une grande rigueur pour reproduire au plus près la métrique de l'original. En effet, chaque strophe est constituée de trois premiers vers de 7 syllabes puis d'un dernier vers de 6 syllabes. Le traducteur semble avoir saisi l'envie de l'auteur source de créer un effet de redondance par la reprise de la métrique identique à chaque strophe. Une telle fidélité dans la mise en forme pousse à se questionner sur la fidélité du sens : dans le cas où les deux aspects (formel et sémantique) seraient assurés, la traduction PC1 pourrait être considérée comme une traduction pertinemment équivalente. Le poème cible PC2, quant à lui, ne présente pas d'uniformité concernant la métrique. Il serait alors pertinent de voir si son attention s'est plus portée sur le sens et donc le contenu que sur la forme.

Du côté des rimes, le poème *Liberté* ne dispose pas d'un canevas donné. Toutefois, certaines strophes contiennent des rimes (« journées » et « fiancées » à la strophe 5) ou des jeux de sons en fin de vers (« horizon » – « oiseaux » – « ombres » – « nom » à la strophe 7) qui rendent alors le poème davantage mélodieux. Dans le cas de figure du poème étudié, le système linguistique de la langue turque favorise la formation de rimes, notamment de rimes pauvres ou suffisantes. Dans PC1, le traducteur semble s'être donné de la peine à trouver des rimes (« çöle » – « çiğdeme » – « sesime » à la strophe 4). Dans PC2, de telles rimes sont également présentes (Strophe 8 : « Şafağın her dalgasına » / « Denize gemilere » / « Çıldırmiş dağlara » / « Yazarım adını »), même si l'on peut remarquer que l'auteur ne reflète pas un grand souci de mise en rime (Strophe 3 :

« Yıldızlı resimlere » / « Savaşçı armalarına » / « Taçlarına kralların » / « Yazarım adını »). Tout comme pour la métrique, l'analyse de la mise en langue permettra d'interpréter ces choix en faveur, ou non, du contenu, c'est-à-dire dans l'optique de transmettre le sens.

4.2.4.2. Analyse des modalités de la mise en langue : syntaxe, temps verbaux, lexique

La mise en langue du poème étudié et de ses traductions met en évidence des choix divergents ou convergents à différents niveaux. *Liberté* et ses traductions se prêtent bien à une analyse thématique. Ainsi, l'étude portera sur les choix grammaticaux, l'exhaustivité, les correspondances et les équivalences.

4.2.4.2.1. Analyse grammaticale : jeu sur le genre des mots

La mise en relation du poème source et de ses traductions met en avant des modifications grammaticales portant sur le genre des mots. Les traducteurs du poème cible PC1 ont plus recours à une telle stratégie que les traducteurs de PC2. Dans PC1, des traces d'un tel changement sont visibles dans les strophes 1, 4, 5, 7, 9, 11, 17, 18, 19, tandis que pour PC2, il est possible d'en relever dans les strophes 1, 4, 7, 8, 17. Voici quelques exemples ci-dessous (Tableau 4.31.) :

Tableau 4. 31. Traductions des strophes 1 et 19 de *Liberté*

	Strophe 1	Strophe 19
PO	Sur mes cahiers d'écolier Sur mon pupitre et les arbres Sur le sable sur la neige J'écris ton nom	Sur l'absence sans désir Sur la solitude nue Sur les marches de la mort J'écris ton nom
PC1	Okul defterlerime Sırama ağaçlara Kum lar kar lar üstüne Yazarım adını	Arzu duymaz yokluğa Çırçıplak yalnızlığa Ölüm basamağına Yazarım adını
PC2	Okul defterlerime Sırama ağaçlara Kum lara kar lara Yazarım adını	İsteksiz yokluğa Çıplak yalnızlığa Ölüm basamaklarına Yazarım adını

Dans la strophe 1, les traducteurs des deux poèmes cibles étudiés opèrent ladite modification en traduisant « Sur le sable sur la neige » par « Kumlar karlar üstüne » pour PC1 et « Kumlara karlara » pour PC2. Il en est de même pour « Sur les marches de la

mort » traduit par « Ölüm basamağına » dans PC1, alors que les traducteurs de PC2 ont préféré, cette fois-ci, conserver le pluriel de l'original en traduisant par « Ölüm basamaklarına ». Ayant précédemment constaté la reproduction minutieuse de la part des traducteurs de PC1 d'une métrique constante sur le modèle de l'original, il est possible d'interpréter une telle modification comme la conséquence de leur choix de maintenir la forme, réflexion qui serait venue les influencer à la phase de déverbalisation et qui se serait répercutée sur la phase de reverbération. La stratégie paraît alors pertinente, d'autant plus qu'elle n'altère pas le sens du passage concerné. En effet, les termes « le sable et la neige » peuvent tout à fait représenter les termes génériques de ces derniers, ce qui supposerait qu'ils sont employés pour définir l'ensemble. Le même cheminement réflexif peut être mené pour la strophe 19. Quant aux deux traducteurs de PC2, ne cherchant pas à calquer la forme de leur traduction sur l'original, il semblerait qu'ils n'aient pas trouvé d'intérêt à modifier le nombre dans la strophe 19. Néanmoins, il est possible de supposer qu'à la strophe 1, ils aient procédé au changement dans le but de placer dans leur poème une allitération en *a*, voire même en « *lara* ».

4.2.4.2.2. Analyse grammaticale : modification de la syntaxe

Le traitement des données recueillies aux strophes 13 et 17 met en exergue une modification de la syntaxe à laquelle les traducteurs des deux poèmes cibles ont eu recours. Partons de l'exemple de la strophe 13 (Tableau 4.32.).

Tableau 4. 32. Traduction de la strophe 13 de *Liberté*

PO	<u>Sur le fruit coupé en deux</u> <u>Du miroir et de ma chambre</u> Sur mon lit coquille vide J'écris ton nom
PC1	<u>İki parça meyvaya</u> <u>Odama ve aynaya</u> Boş kabuk yatağıma Yazarım adını
PC2	<u>İki pahlık meyvaya</u> <u>Odama ve aynaya</u> Kaplama boş yatağıma Yazarım adını

Dans l'original, les deux premiers vers composent un seul et même segment de discours pour lequel il faudrait scruter un équivalent. Or, les traducteurs des deux poèmes

cibles traitent ces deux vers séparément et, de ce fait, aboutissent à une modification de la syntaxe et du sens. Il est possible d'interpréter ce constat à partir de deux justifications : soit la phase de compréhension a été erronée (ce qui nous paraît peu probable) et a, par conséquent, faussé la phase de reverbération, soit les traducteurs n'ont pas rencontré de difficultés dans la phase de compréhension mais ont fait ce choix pour conserver une forme constante où un vers équivaut à un segment de discours.

4.2.4.2.3. Analyse grammaticale : jeu sur les mots

Les poèmes cibles contiennent également des mots ne faisant pas partie du lexique de la langue cible, notamment dans les strophes 3 et 13 présentées ci-dessous (Tableau 4.33.).

Tableau 4. 33. Traduction des strophes 3 et 13 de *Liberté*

	Strophe 3	Strophe 13
PO	Sur les images dorées Sur les armes des guerriers Sur la couronne des rois J'écris ton nom	Sur le fruit coupé en deux Du miroir et de ma chambre Sur mon lit coquille vide J'écris ton nom
PC1	Yıldızlı tasvirlerle Toplara tüfeklere Kıralların tacına Yazarım adını	İki parça meyvaya Odama ve aynaya Boş kabuk yatağıma Yazarım adını
PC2	Yıldızlı resimlere Savaşçı armalarına Taçlarına kralların Yazarım adını	İki paylık meyvaya Odama ve aynaya Kaplama boş yatağıma Yazarım adını

Dans la strophe 3, les auteurs de PC1 utilisent l'orthographe « Kıralların » au lieu de « Kralların » pour traduire des rois. Ce choix est sûrement, une fois de plus, le fruit de leur désir de reproduire l'aspect formel, plus précisément la régularité de la métrique du poème. En insérant la lettre « ı » dans le mot concerné, les traducteurs créent une syllabe en plus qui leur permet d'atteindre leur but.

Dans la strophe 13, les traducteurs des deux textes cibles transforment le mot « meyveye » en « meyvaya ». Dans ce cas précis, il est possible que ce soit l'objectif de créer des rimes qui les aient poussés à opérer une telle modification.

Somme toute, dans les deux cas de figure, toutes les étapes de l'acte traductif sont correctement menées, les traductions sont pertinentes et créent même de nouveaux effets rhétoriques.

4.2.4.2.4. *Analyse de l'exhaustivité : omissions et ajouts*

Les strophes 7 et 21 des œuvres cibles présentent des omissions de mots comme illustré ci-dessous (Tableau 4.34.).

Tableau 4. 34. Traductions des strophes 7 et 21 de *Liberté*

	Strophe 7	Strophe 21
PO	Sur les champs sur l'horizon Sur les ailes des oiseaux <u>Et</u> sur le moulin des ombres J'écris ton nom	<u>Et</u> par le pouvoir d'un mot Je recommence ma vie Je suis né pour te connaître Pour te nommer
PC1	Tarlalara ve ufka Kuşların kanadına Gölge değirmenine (?) Yazarım adını	Bir tek sözün şevkiyle (?) Dönüyorum hayata Senin için doğmuşum Seni haykırmaya
PC2	Parçalı gökyüzüne Kuş kanatlarına Değirmenine gölgelerin (?) Yazarım adını	<u>Ve</u> bir tek sözün gücüyle Başlarım yeniden yaşamaya Seni tanımak için doğmuşum Seni çığkırmaya

Dans la strophe 7 comme dans la strophe 21, les traducteurs de PC1 ont trouvé judicieux de ne pas traduire la conjonction de coordination « Et ». La raison est très probablement la même que les précédentes, le souci de la métrique. Les traducteurs de PC2, par contre, ont choisi de la traduire dans la strophe 21, dernier quatrain du poème, vraisemblablement parce qu'ils l'ont considérée comme un élément significatif ayant pour fonction d'annoncer l'approche de la fin du poème, préparant la fin. Ils l'ont également ôtée dans la traduction de la strophe 7, sûrement jugée sans grande importance et risquant même d'allonger le vers concerné déjà suffisamment long comparé aux autres vers de la strophe. Dans les deux cas, l'omission de la conjonction de coordination n'est pas si lourde de conséquence et peut donc être considéré comme une stratégie convenable. Sa traduction semble toutefois pertinente dans la strophe 21 puisqu'elle véhicule un sens, même si l'on peut s'en passer.

4.2.4.2.5. Analyse des correspondances : favorise la créativité

L'analyse des poèmes met de nombreuses correspondances à la lumière du jour. Cette grande diversité est la preuve de la richesse des traductions possibles et donc des créations possibles. Toutefois, encore faut-il qu'elles soient pertinentes. Si la grande majorité des correspondances est justifiée voire même intéressante (dans les strophes 2, 3, 5, 8, 10, 13, 14, 17, 19, 21), un certain nombre d'entre elles met en avant des erreurs d'interprétation ou de compréhension, ou encore des choix difficilement justifiables (dans les strophes 12 et 17 à la fois pour PC2 et PC1, 18 - 20 et 21 pour PC1 seulement). Les exemples ci-dessous (Tableau 4.35.) permettrons d'interpréter certains choix des traducteurs du corpus.

Tableau 4. 35. Traductions des strophes 2 et 5 de Liberté

	Strophe 2	Strophe 5
PO	Sur toutes les pages lues Sur toutes les pages blanches Pierre sang papier ou cendre J'écris ton nom	Sur les merveilles des nuits Sur le pain blanc des journées Sur les saisons fiancées J'écris ton nom
PC1	Okunmuş yapraklara Bembeyaz sayfalara Taş kan kâğıt veya kül Yazarım adını	En güzel gecelere Günün ak ekmeğine Nişanlı mevsimlere Yazarım adını
PC2	Okunmuş yapraklara Akpak sayfalara Taş kan kâğıt ya da kül Yazarım adını	Şaşılası gecelere Günlerin ak ekmeğine Yavuklu mevsimlere Yazarım adını

Dans la strophe 2, le vers « Sur toutes les pages blanches » est traduit par « Bembeyaz sayfalara » par les traducteurs de PC1 et « Akpak sayfalara » par ceux de PC2. Ces deux correspondances sont correctes puisqu'elles véhiculent le sens voulu, tout en ajoutant de nouveaux effets par l'emploi de mots à sonorité intéressantes. Le choix des traducteurs de PC2 semble particulièrement réfléchi ; en effet, le mot « Akpak » permet non seulement une allitération en *ak*, mais aussi en *k* au sein de la strophe entière. Le choix des phonèmes graves ne paraît pas non plus anodin. La même logique dans l'analyse peut être conduite pour la strophe 5 où le terme « fiancées » du vers « Sur les saisons fiancées » est traduit par « Nişanlı » par les traducteurs de PC1 et « Yavuklu » pour ceux de PC2. Ces deux mots cibles signifiant la même chose que le terme source, il est possible de dire que ces traductions sont équivalentes et reflètent un cheminement

réussi par les traducteurs des deux textes cibles. Seulement voilà, ce n'est pas le cas de toutes les correspondances où la pertinence n'est pas aussi évidente que celles que nous venons d'analyser. Les strophes ci-dessous (Tableau 4.36.) le prouvent :

Tableau 4. 36. Traductions des strophes 12 et 18 de *Liberté*

	Strophe 12	Strophe 18
PO	Sur la lampe qui s'allume Sur la lampe qui s'éteint Sur <u>mes maisons</u> réunies J'écris ton nom	Sur mes <u>refuges</u> détruits Sur mes phares écroulés Sur les murs de <u>mon ennui</u> J'écris ton nom
PC1	Yanan lâmba üstüne Sönen lâmba üstüne Birleşmiş <u>evlerime</u> Yazarım adını	Yıkılmış <u>evlerime</u> Sönmüş fenerlerime <u>Derdimin</u> duvarına Yazarım adını
PC2	Yanan lambaya Sönen lambaya Bitişik <u>odalara</u> Yazarım adını	Yıkık <u>sığınaklarıma</u> Sönük fenerlerime Duvarlarına <u>sıkıntımın</u> Yazarım adını

Dans la strophe 12, le vers « Sur mes maisons réunies » est traduit par « Birleşmiş evlerime » dans PC1 et par « Bitişik odalara » par PC2. Si la correspondance proposée par les traducteurs de PC1 est pertinente, celle de PC2 ne représente pas la même chose que dans l'original. Enfin, dans la strophe 18, le vers « Sur les refuges détruits » est traduit par « Yıkılmış evlerime » par PC1 et « Yıkık sığınaklarıma » par PC2. La correspondance qui apparaît dans PC2 semble traduire le plus pertinemment possible le passage du poème source, néanmoins, il n'en est pas autant pour PC1. En effet, les refuges peuvent aussi bien être des maisons qu'un autre endroit.

En somme, lorsque les correspondances sont pertinentes, des poèmes créatifs voient le jour ; A l'inverse, si la correspondance est caduque, le sens véhiculé ne peut être complet et suppose des lacunes dans les étapes de l'acte traductif.

4.2.4.2.6. Analyse des équivalences : tremplin vers la créativité

Enfin, le dernier axe de notre analyse porte sur les équivalences des segments de discours, à savoir des vers. Tout comme c'était le cas pour les correspondances, les équivalences aussi peuvent être problématiques (Dans la strophe 7 de PC2 et dans les strophes 15 et 17 pour PC1). Heureusement, les équivalences pertinentes sont plus conséquentes : on en trouve dans les strophes 3, 4, 9, 10, 11 et 21 pour les poèmes cibles

PC1 et PC2, au sein des strophes 15 et 17 pour PC2 et, enfin, dans les strophes 7 et 14 dans PC1. Voici l'exemple des strophes 3 et 10 (Tableau 4.37.).

Tableau 4. 37. Traductions des strophes 3 et 10 de *Liberté*

	Strophe 3	Strophe 10
PO	Sur les images dorées <u>Sur les armes des guerriers</u> Sur la couronne des rois J'écris ton nom	Sur les formes scintillantes Sur les cloches des couleurs <u>Sur la vérité physique</u> J'écris ton nom
PC1	Yıldızlı tasvirlerle <u>Toplara tüfeklere</u> Kıralların tacına Yazarım adını	Parlayan şekillere Renklerin çanlarına <u>Fizik gerçek üstüne</u> Yazarım adını
PC2	Yıldızlı resimlere <u>Savaşçı armalarına</u> Taçlarına kralların Yazarım adını	Parıldayan biçimlere Renklerin çanlarına <u>Görünen gerçekliğe</u> Yazarım adını

La strophe 3 contient le vers suivant : « Sur les armes des guerriers » ; ce vers, à lui seul, constitue un segment de discours pour lequel il importe de dénicher un équivalent. Les traducteurs de PC2 optent pour une traduction littérale ; le fait qu'ils ne soient pas dirigés par la contrainte formelle bloque leur créativité et empêche la genèse d'équivalents créatifs et rhétoriques. Il s'agit de tout le contraire pour le poème cible PC1. Les traducteurs, soucieux de maintenir la forme poétique, sont contraints à fournir plus de réflexion à la phase de déverbalisation afin de reformuler un vers équivalent non seulement sur le plan sémantique mais aussi formel. Ainsi, le choix de l'expression « Toplara tüfeklere » paraît tout à fait adéquat puisqu'il réfère à la même image mentale que l'expression du poème source. Le recours à la synecdoche, figure de style permettant de désigner un tout par une partie, favorise la traduction équivalente. Étonnamment, les traducteurs de PC1 n'ont pas jonglé avec les expressions imagées pour traduire « Sur la vérité physique » ; ils ont arrêté leur choix sur « Fizik gerçek üstüne », traduction littérale du vers source. Il est vrai qu'il est possible d'interpréter ce vers au premier degré ; néanmoins, l'équivalent donné par les traducteurs de PC2, « Görünen gerçekliğe », est le fruit d'une interprétation et semble porter le même sens que dans l'original.

Pour continuer l'analyse des exemples, l'exemple suivant s'appuie sur les strophes 14 et 21 (Tableau 4.38).

Tableau 4. 38. Traduction des strophes 14 et 21 de Liberté

	Strophe 14	Strophe 21
PO	Sur mon chien gourmand <u>et tendre</u> Sur ses oreilles dressées Sur sa patte maladroite J'écris ton nom	Et par le pouvoir d'un mot <u>Je recommence ma vie</u> <u>Je suis né pour te connaître</u> Pour te nommer
PC1	Obur köpekçiğime Dimdik kulaklarına Acemi pençesine Yazarım adını	Bir tek sözün şevkiyle <u>Dönüyorum hayata</u> <u>Senin için doğmuşum</u> Seni haykırmaya
PC2	<u>Şirin</u> obur köpeğime Kalkık kulaklarına Çelimsiz pençesine Yazarım adını	Ve bir tek sözün gücüyle <u>Başlarım yeniden yaşamaya</u> <u>Seni tanımak için doğmuşum</u> Seni çığırmaya

Concernant la strophe 14, les traducteurs de PC1 ôtent le terme « tendre » de leur traduction, sans doute pour conserver les 7 syllabes dans le vers. Toutefois, il semblerait qu'ils aient recours à un autre moyen pour véhiculer le sens de l'adjectif *tendre* : l'ajout d'un suffixe au mot *köpek* qui donne *köpekçik*. Cette alternative donne tout de suite une image plus tendre du chien. Ainsi, ce précédé véhicule le sens complet porté par le vers de l'original. Les lecteurs cibles reconstituent la même scène que les lecteurs sources dans leur tête, en d'autres termes, l'équivalence est atteinte. Ainsi considérée, on peut dire que la reverbération est pertinente. Les traducteurs de PC2 privilégient la traduction de l'adjectif source par un adjectif cible, « Şirin », tout aussi pertinent.

La strophe 21 qui correspond au dernier quatrain, est l'occasion de montrer, une fois de plus, les différentes traductions possibles d'un même segment de traduction. « Je recommence ma vie / Je suis né pour te connaître » est traduit différemment par les traducteurs du corpus. Tandis que ceux de PC2 se positionnent pour une traduction littérale, cohérente toutefois, les traducteurs de PC1 reformulent de façon à rendre le passage plus fluide dans la langue cible, à conserver la métrique, et tout cela en véhiculant le sens et l'effet voulu à travers l'équivalent « Dönüyorum hayata / Senin için doğmuşum ». Cette proposition montre clairement le cheminement pertinent mené par les traducteurs de PC1 à toutes les étapes de l'acte traductif, notamment à la phase de déverbalisation où ils se sont pleinement détachés des signes pour reformuler dans la langue cible avec de nouveaux signes.

Du côté des traductions problématiques, les strophes 7 et 15 en sont des exemples significatifs (Tableau 4.39.).

Tableau 4. 39. Traductions des strophes 7 et 15 de Liberté

	Strophe 7	Strophe 15
PO	<u>Sur les champs sur l'horizon</u> Sur les ailes des oiseaux Et sur le moulin des ombres J'écris ton nom	Sur le tremplin de ma porte Sur les objets familiers <u>Sur le flot du feu béni</u> J'écris ton nom
PC1	<u>Tarlalara ve ufka</u> Kuşların kanadına Gölge değirmenine Yazarım adını	Kapımın eşiğine Kabıma kacağıma <u>İçimdeki aleve</u> Yazarım adını
PC2	<u>Parçalı gökyüzüne</u> Kuş kanatlarına Değirmenine gölgelerin Yazarım adını	Kapımın eşiğine Kabıma kacağıma <u>Kutsal ocağın valazına</u> Yazarım adını

La traduction du premier vers de la strophe 7, « Sur les champs sur l'horizon », est très différente d'un poème cible à l'autre. Tandis que les traducteurs de PC1 privilégient les correspondances, ceux de PC2 préfèrent interpréter et proposer une équivalence. Or, « Parçalı gökyüzüne » ne porte pas le même sens que l'original. Si l'on rappelle également que les traducteurs du poème PC2 n'ont point de contraintes formelles, ce choix se trouve être inadéquat.

Concernant la strophe 15, « Sur le flot du feu béni » a été en proie à diverses traductions également. Les traducteurs de PC1 interprètent ce passage et proposent une expression imagée, « İçimdeki aleve », qui mérite une attention particulière. Le contexte d'énonciation ne porte aucun indice pouvant justifier une telle interprétation ; la traduction n'est donc pas pertinente dans le cadre de la TIT.

Tout compte fait, l'analyse des poèmes du corpus d'étude reflète des choix divers, portant chacun des traces plus ou moins représentatives de la théorie interprétative de la traduction. Alors que les poètes de PC2 privilégient une fidélité mot à mot, une traduction quasiment par correspondances, parfois cohérente, parfois non, ceux de PC1 ne s'y cantonnent pas et choisissent plutôt de rendre le sens par la recherche d'équivalences, tout en essayant de transmettre la métrique du poème d'origine afin de véhiculer aussi les effets voulus par l'auteur source. Ainsi, il est possible de dire que le poème cible PC1 peut être rapproché de la théorie du Sens, tandis que PC2 ne peut être représentative de cette théorie (il s'agit plutôt d'une traduction quasi-littérale).

5. CONCLUSIONS, DISCUSSIONS ET PROPOSITIONS

La problématique de la traduction poétique en contexte FLE a été fort intéressante à étudier. D'abord parce que tout moyen d'apporter ses contributions au développement de l'enseignement du FLE est bon à étudier, et il est clair qu'il n'y a pas énormément de recherches dans le domaine de la traduction poétique dans un contexte où l'enseignement d'une langue étrangère prime, certes, mais prend des formes de plus en plus diverses, répond à des besoins toujours plus variés et fonctions de l'actualité, et, enfin, dispose d'outils et de moyens davantage performants, tels que l'informatique et l'Internet, pour former les apprenants. Ensuite parce que nous sommes convaincus, depuis le début de cette recherche, que le poème est une ressource fort riche à exploiter en classe de langue étrangère pour atteindre certains objectifs de ce type d'enseignement spécifique (LE), malgré toutes les réticences et difficultés qui vont avec.

Le poème, ce support authentique différent des autres de par son langage, renferme des caractéristiques ne pouvant qu'appuyer le processus d'apprentissage de l'apprenant. La traduction, quant à elle, est une activité bel et bien mise en pratique dans les départements de langue, sous les appellations « version » et « thème ». Nous sommes partis du principe qu'un enseignement qui combine ces deux éléments favorise l'acquisition d'un certain nombre de connaissances et des compétences. Ainsi, l'objectif de la présente recherche a été d'explorer, de définir et de comprendre la place de la traduction poétique dans l'enseignement du français langue étrangère afin de proposer une séquence d'enseignement / apprentissage au prisme de la théorie interprétative. Les réponses aux questions sous-jacentes seront présentées dans cette conclusion.

5.1. Conclusion Et Discussion Sur La Place Accordée À La Traduction Poétique Par Les Enseignants De FLE (Question 1).

5.1.1. Conclusion et discussion sur les attentes des enseignants et les difficultés rencontrées par les apprenants dans les cours de traduction enseignés en contexte FLE.

Les enseignants de FLE ont des attentes plus ou moins variées des cours de traduction. Mais l'objectif majeur reste la mise en pratique des savoirs et savoir-faire acquis ou en cours d'acquisition sur la langue cible, ce qui rejoint les propos des chercheurs évoqués dans la partie théorique. Ce qui est relativement intéressant, c'est de

constater que le deuxième objectif attendu de ces cours est l'acquisition de compétences en traduction. Cette conclusion reflète un aspect nouveau de l'enseignement de la traduction en contexte FLE. Il ne serait pas faux d'interpréter cette seconde attente des enseignants comme une réponse aux remaniements et nouveaux besoins de la société contemporaine, en constante évolution. Par conséquent, il est possible de voir que les cours de traduction en classe de langue sont, certes, au service de l'enseignement de la langue cible (rôle de médiateur), mais ils permettent également d'armer les apprenants d'outils qui les accompagneraient dans toutes activités de traduction. Ces attentes pluridimensionnelles en termes de compétences dissimulent toutefois un certain nombre de difficultés qui tiennent tête dans ce contexte d'apprentissage. La principale soulignée par les enseignants est la reverbération du poème dans la langue cible, suivie de la recherche d'équivalence des éléments culturels dans la langue cible. Ces difficultés prennent leur source non seulement dans les lacunes dont disposent les apprenants dans leur langue maternelle (Gümüş, 2012), lacunes qui répercutent sur l'expression écrite dans la langue cible, mais également dans la fragilité des compétences et connaissances que détiennent les étudiants sur la langue et la culture cibles. Cette conclusion peut être mise en lien avec la conclusion des travaux de Kartal et Parlak (2017) qui pointent du doigt les grandes difficultés qu'ont les apprenants turcs du FLE à produire ne serait-ce qu'un simple texte. Seulement, les apprenants ne ressentent pas le même degré de difficultés face à tous les types de textes à traduire, comme le montre la conclusion de la sous-question suivante.

5.1.2. Conclusion et discussion sur les attentes des enseignants et les difficultés rencontrées par les apprenants dans les cours de traduction poétique enseignés en contexte FLE.

L'enquête fait ressortir un type de texte particulier mais tout aussi attendu, plus difficile à traduire que les autres : la poésie. Comment justifier un tel résultat ? D'abord pour ce qui est de la théorie, de nombreuses recherches ont été mises à la lumière du jour dans la première partie de cette thèse ; quant aux tendances qui règnent sur le terrain, les enseignants justifient cela à travers diverses causes. Dans un premier temps, ils font référence à l'insuffisance des connaissances et compétences des apprenants sur la langue cible (lexique, lecture/compréhension, expression écrite, etc.) ; dans un second temps, ils pointent du doigt la complexité de ce type de texte émanant de ses caractéristiques

(maîtrise des procédés d'écriture, retranscription de la forme poétique, etc.), puis ils mettent en exergue les manques des élèves en termes de connaissances culturelles afin de réussir dans leur tâche de recherche d'équivalences ; enfin, deux dernières raisons sont apportées : le manque d'intérêt, ainsi que l'importance des compétences en traduction, du moins le strict minimum nécessaire à la réussite de l'acte traductif. D'ailleurs, les étapes de l'acte traductif qui posent le plus de problèmes aux apprenants sont aussi bien l'étape de compréhension du texte poétique que celle de reformulation (pour les autres types de texte, il s'agissait avant tout de la phase de reverbération, la compréhension n'apparaissant pas comme une étape davantage contraignante).

Pourtant, les enseignants sont conscients des atouts que peuvent procurer (ou procurer pour ceux qui les pratiquent) les activités de traduction poétique. D'abord sur le plan littéraire, puisqu'elles donnent l'occasion de mieux connaître ce type de texte, de découvrir la langue sous un autre jour, autrement que dans son usage ordinaire, de se familiariser avec les procédés d'écriture. Aussi, sur le plan linguistique et culturel, la traduction poétique permet de rencontrer la culture de l'autre langue à travers les éléments extralinguistiques et de comparer les systèmes de langue entre elles. Cette activité est également propice à l'enrichissement du bagage lexical et du répertoire de procédés d'écriture dans les deux langues. Enfin, sur le plan émotionnel et pédagogique car, si une telle activité vise d'abord des compétences dominantes, elle rassemble également les conditions suffisantes pour créer un environnement propice aux apprentissages, grâce à son pouvoir créatif, ludique et motivant, mais aussi aux compétences métacognitives qu'elle mobilise, telles que le travail en groupe, la résolution de problèmes ou encore les compétences en traduction.

Rares sont les travaux de recherche menés sur la traduction poétique en contexte FLE. Toutefois, il est possible de mettre les résultats en lien avec les conclusions des rares études menées sur la question. D'abord, revenons sur la conclusion des travaux de Kahnemouipour et Abdollahi qui soulignent que la comparaison de « poèmes appartenant à la langue maternelle et à la langue cible de l'étudiant peut lui faire vivre une expérience interculturelle et une expérience de respect pour l'autre (2018, p.11) ». Cette interculturelité peut être servie par l'aspect fortement expressif et culturel du texte poétique lui-même. Ensuite, la conclusion de la présente recherche se rapproche de celle de l'expérimentation menée par Manesse (2003, p.91), enseignante-chercheuse, qui a constaté que la conception pédagogique qu'elle a mise en place pour ses étudiants leur a

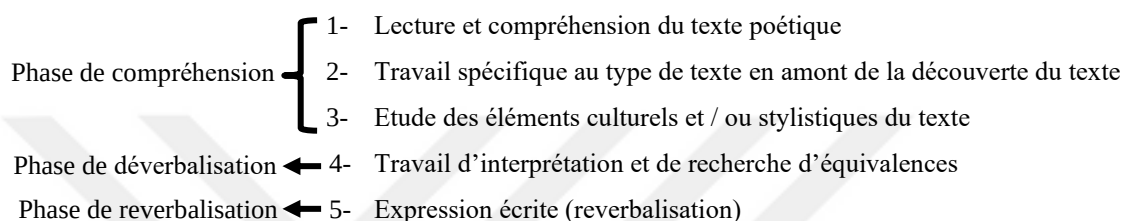
permis de « penser les langues » par l'analyse incontournable des langues et de leurs structures, de mettre en scène leur créativité et de procurer du plaisir à la tâche. La créativité, recherchée dans l'apprentissage d'une langue comme dans tout autre activité pédagogique, est considérée comme un atout majeur en faveur de l'implication des apprenants et, par ricochet, de l'atteinte des objectifs visés. Car, il faut le dire, il semble y avoir un consensus aujourd'hui sur la question de la créativité en traduction poétique : d'une part, celle-ci est une conséquence logique des différences qui s'imposent entre les langues et les « formes propres à chaque littérature », d'autre part elle est une condition essentielle pour aboutir à une traduction qui prenne la forme d'un poème qui « fasse texte » (dirait Berman), ou qui soit « traduction-texte » (dirait Meschonnic) » (Vischer Mourtzakis, 2017, p.104). Si l'intérêt et la place de la créativité - ce facteur d'optimisation de l'apprentissage - ont été suffisamment explicités dans le corps de la présente thèse, il nous est impossible de faire impasse sur le point de vue d'Anne-Marie Havard (2015, p.61) qui défend une pédagogie de la créativité : « Explorer les potentialités de la langue, développer des aptitudes à la lecture de fiction, encourager une relation affective à la langue peuvent être des objectifs en FLE aussi bien qu'en FLM d'autant plus que créativité et efficacité ne s'opposent pas ». L'état des lieux sur la traduction poétique en classe de FLE en Turquie est plutôt encourageant. La démarche adoptée par les enseignants est toutefois déterminante pour se rendre compte des pratiques actuelles.

5.1.3. Conclusion et discussion sur la démarche d'enseignement de la traduction poétique qu'adoptent les enseignants de FLE en Turquie.

Ce qui ressort clairement de cette recherche, c'est que les enseignants ne se privent pas de quelques apports en termes de savoirs et de savoir-faire en traductologie. Plus encore, ils en ressentent le besoin, notamment sur l'analyse textuelle, la question de l'équivalence et de la culture en traduction. Les attentes des enseignants dans les cours s'appuyant sur la traduction poétique sont multiples ; certes, la compréhension et l'expression (reverbération) apparaissent parmi les objectifs visés mais ce qui est pertinent, c'est que le deuxième objectif le plus important aux yeux des enseignants est la recherche d'équivalence. S'agissant du poème, les procédés d'écritures, les expressions imagées ou tout autre art rhétorique peuvent justifier un tel résultat, puisque la recherche d'équivalence de ces éléments caractéristiques du poème est aussi intéressante que problématique. Plus cité que dans les cours de traduction générale (sans privilégier un

type de texte), l'analyse des éléments culturels et le développement de l'intérêt accordé à la culture cible sont également des attentes qui montrent, une fois de plus, la particularité et la richesse de la traduction poétique en contexte FLE.

Finalement, la démarche adoptée par les enseignants de FLE de Turquie est représentée ci-dessous. Celle-ci s'apparente à celle préconisée par la théorie interprétative de traduction ; un léger remaniement permettrait d'obtenir les trois phases de la théorie interprétative, confortée par des étapes de vérification et de rectification supplémentaires :



Tout compte fait, les tendances actuelles de l'enseignement de la traduction poétique mettent en avant une importance accrue de la place de la culture et de la recherche d'équivalence. Les attentes des enseignants et les remédiations possibles pour les difficultés supplémentaires peuvent trouver leurs réponses dans la théorie interprétative de la traduction. La pierre angulaire de cette dernière, c'est-à-dire travailler sur le message et non les mots (Herbulot, 2004, p.309), pourrait, en effet, représenter la solution pour pratiquer la traduction poétique en classe de FLE et favoriser la créativité des apprenants.

5.2. Conclusion Et Discussion Sur La Façon De Mettre En Pratique Une Traduction Poétique Basée Sur La Théorie Interprétative (Question 2).

Les œuvres et leurs diverses traductions analysées reflètent des choix très variés d'un traducteur à l'autre. Influencés par leur culture générale et leur culture personnelle, ces derniers se positionnent soit pour une traduction fidèle aux mots, soit pour une traduction axée sur le sens. Les poèmes, ou plus justement les passages de poèmes, qui reflètent un cheminement de l'acte traductif (compréhension / déverbalisation / reverbération) pertinent montrent des choix de traduction souvent détachés des mots, qui aboutissent à des équivalences tout à fait cohérentes, malgré quelques correspondances incontournables.

Si le poème est, nous l'avons martelé, beaucoup plus sujet à l'interprétation du lecteur, ce fait n'interdit pas la nécessité de véhiculer la pensée de l'auteur. Mais une fois le sens voulu (par l'auteur source) saisi, le traducteur a la liberté de reverbaler selon ses propres mots (fort dépendants de son bagage lexical et de sa culture personnelle) et ses propres choix (liés à son répertoire des procédés d'écriture par exemple) de façon à ce que cette fameuse pensée de l'auteur source ainsi que les effets que le poème source est chargé de véhiculer soient retranscrits le plus pertinemment possible dans la langue cible. Ainsi, plusieurs différentes traductions qui n'ont pour point commun que la pensée de l'auteur (le sens voulu) sont acceptables et prouvent les potentialités d'une langue pour traduire un passage ou un poème source.

En sus, deux conséquences sont inévitables dans une telle entreprise : d'abord, la possibilité d'être contraint à accepter un certain nombre de pertes (notamment celles liées à la langue de l'écrit) ; ensuite, la nécessité d'apporter des explications (normalement absentes du poème source) dans la langue cible en cas de besoin (car ce qui peut paraître logique et facilement compréhensible par les lecteurs sources peut poser problème pour les lecteurs cibles en raison, par exemple, de leurs connaissances insuffisantes de la culture source). Bonnefoy justifie ces ajouts comme ce qui suit :

« Et qui veut traduire de façon pleine ne peut que vouloir aussi retrouver cette pensée [que le poète a mûrie avant d'écrire], la suivre dans la forme qu'elle aura prise dans le poème, la comprendre [...]. Il faudra même parfois la rendre plus explicite en français qu'elle n'est dans la langue originale, car il arrive qu'en celle-ci elle passe, à des moments, sous la surface des mots, tout en restant là aussi active, là aussi essentielle, et là aussi par conséquent nécessaire comme élément du texte de traduction » (Bonnefoy, 2000, p.50).

Enfin, cette recherche a démontré qu'en cas de mauvaise compréhension et, parfois, d'une mauvaise interprétation du poème source, la reverbération était lacunaire, voire même erronée. Ainsi, pour effectuer la traduction d'un poème, il est important de mener sérieusement chacune des étapes de l'acte traductif. Pour l'étape de compréhension, il n'est pas suffisant de se contenter de ses savoirs immédiats, mais de les compléter suffisamment de façon à ce que le message du poème à traduire soit justement saisi. A l'étape de déverbalisation, il s'avère pertinent de se détacher des mots pour en saisir le sens. Enfin, lors de la reformulation, il est important de choisir les bons procédés et le bon lexique (pouvant être complètement différents de ceux employés dans le texte source mais faisant passer le même effet) pour recréer la pensée de l'auteur.

Somme toute, bien plus que la traduction d'autres types de texte, celle d'un poème s'avère une activité qui permet davantage d'impliquer le traducteur-apprenant tout en cherchant à revivre la pensée de l'auteur source. Elle est riche en connaissances et compétences travaillées et acquises, ce qui la rend pertinente en contexte FLE. En sus de toutes ces conclusions, il importe de ne pas omettre une réalité en expansion depuis l'arrivée de la pandémie due au COVID-19 : l'enseignement à distance et l'utilisation des TICE. Si ce type d'enseignement est plus ou moins imposé depuis début 2019, il avait déjà le vent en poupe depuis l'apparition de ces outils, de plus en plus adaptés à l'univers éducatif. De ce fait, il existe maintes manières de les intégrer dans un cours de FLE. Les savoir-faire sollicités et développés sont nombreux. Les recherches effectuées sur le lien qui existe entre les TICs et l'enseignement des langues explosent, mais donnons l'exemple de Pouchol (2010) qui partage une expérience d'écriture créative interactive en langue étrangère mise en place pour des élèves de première et de terminale littéraire. La tâche des élèves était d'inventer une nouvelle, par tandems, pour la publier sur un site web. Les apports observés par cette chercheuse sont nombreux : développement des compétences langagières (élaborer un récit, choisir un lexique adéquat, etc.), méthodologiques (organiser les pages rédigées, etc.), d'interaction (écriture créative à plusieurs), technologiques (s'approprier l'utilisation du traitement de texte, etc.), mais également développement d'une motivation forte et d'une valorisation personnelle. Ainsi, tous ces avantages sont suffisants pour déclarer qu'il s'avère fort pertinent de ne pas s'abstenir de l'utilisation de ces outils, d'autant plus qu'il semble évident que ces derniers vont occuper une place de plus en plus importante dans l'enseignement, tout comme dans le monde entier.

Toute considération faite et pour compléter ce travail de recherche, nous avons jugé pertinent de proposer une séquence d'enseignement / apprentissage de la traduction poétique afin d'avoir une idée des possibilités de mise en œuvre de cette pratique.

5.3. Proposition D'une Séquence D'apprentissage De La Traduction Poétique En Contexte FLE Inspirée Par La Théorie Interprétative

Dans la continuité de ce travail de recherche et pour apporter une ébauche de réponse à l'enseignement de la traduction poétique en contexte FLE inspirée de la théorie interprétative, une séquence d'enseignement / apprentissage présentée en Annexe-9 a été

élaborée au vu de toutes les données traitées dans le cadre de cette recherche. Afin de mieux cerner sa mise en place, un certain nombre de justifications mérite d'être apporté en amont.

La séquence suivante a été conçue pour des étudiants de FLE turcs de niveau B2. Ce niveau a été déterminé pour répondre aux besoins réels du terrain : en effet, en 3^{ème} ou 4^{ème} année de licence, la majorité des apprenants du FLE dans les universités de Turquie ont en général le niveau B2. Cette séquence a donc été conçue de façon à ce que les enseignants de FLE puissent l'appliquer dans leur programme de licence, quelle que soit l'année.

La séquence est basée sur un élément déclencheur spécifique : le projet. Ce choix est réfléchi et directement en lien avec l'esprit du CECR qui préconise d'impliquer les apprenants, de les rendre acteurs et de les confronter le plus possible aux réalités du terrain (comme vu dans la partie théorique). Ainsi, cette démarche prétend motiver les étudiants de FLE et donner du sens aux apprentissages.

Il a été jugé pertinent et essentiel de mettre en place une séquence de plusieurs séances au lieu d'une seule séance au vu des données apportées dans la partie théorique. En effet, un enseignement progressif et stratégique est une condition phare pour étayer les apprenants et les faire évoluer. Ainsi, fidèlement aux apports de la partie théorique, la présente séquence vise à guider les apprenants dans leur processus d'acquisition de connaissances mais surtout de compétences utiles à la résolution d'activités de traduction poétique.

Les séances sont conçues de façon à faciliter la compréhension, préparer à la déverbalisation et entraîner à la reverbération à partir d'un certain nombre d'exercices. Si toutes les phases de la TIT ne sont pas travaillées dans chacune des séances, elles sont néanmoins intégrées progressivement depuis le début de façon à ce que les apprenants les maîtrisent toutes à la fin de la séquence. Ainsi, les objectifs sont plutôt d'ordre général au début de la séquence pour finalement se focaliser sur des compétences plus spécifiques au fur et à mesure de la progression.

Pour finir, la séquence est détaillée ci-dessous (Tableau 5.3) ; toutefois, deux fiches de préparation plus précises ont été élaborées afin de présenter le déroulement des doubles-séances 1 et 3 (Annexe-10 et Annexe-11).

5.4. Ouverture Pour De Nouvelles Recherches

La présente recherche a analysé le point de vue des enseignants de FLE en Turquie sur la traduction et la traduction poétique via une enquête d'opinion transmise par E-mail, un lien URL leur permettant d'accéder à la plateforme Google Forms pour remplir le questionnaire. A l'avenir, il serait pertinent de mener quelques entretiens semi-dirigés avec les enseignants de FLE ayant déjà dispensé des cours dans lesquels ils proposent des activités de traduction de poèmes. Ainsi, il serait possible d'obtenir des réponses plus détaillées non seulement sur leur démarche pédagogique, mais également sur leur point de vue au sujet de la pertinence de la théorie interprétative dans les exercices de traduction poétique.

Dans la même lignée d'idée, et pour pousser le travail encore plus loin, il serait intéressant d'organiser un entretien collectif constitué d'enseignants de FLE (sans autre condition) et / ou d'enseignants de FLE ayant déjà enseigné à partir d'activités de traduction poétique, afin de générer des discussions qui donneront lieu à des données intéressantes à exploiter. Par l'interaction et l'échange d'expériences, l'idée est, ici, de questionner les enseignants sur la manière de mettre en pratique la traduction poétique en contexte FLE, voire même de générer de nouvelles idées quant à la façon de les organiser, et d'échanger sur l'intérêt (ou non, selon les points de vue) de s'appuyer sur les apports de la théorie interprétative de la traduction.

Pour traiter le sujet sous un autre angle, il semble intéressant d'observer une séquence dans laquelle l'enseignant demande à ses apprenants de traduire un poème afin d'en extraire des données sur les problèmes rencontrés par les apprenants, les interactions au sein de la classe, et de recueillir les ressentis des apprenants et leurs opinions sur ce type d'activité via un questionnaire anonyme.

Pour aller plus loin encore et pour finir cette liste de suggestion de recherches, il pourrait être profitable de mettre en œuvre la séquence conçue dans le cadre de cette recherche afin de l'évaluer. Il s'agira alors d'expérimenter une séquence pédagogique de traduction poétique dans un cours de FLE où les apprenants seront soumis à une évaluation diagnostique en début de séquence, puis une évaluation formative en cours de séquence (pour identifier les difficultés résistantes, les points à retravailler ou auxquels il est nécessaire de remédier, réajuster son enseignement, etc.), enfin, à une évaluation sommative (pour voir s'ils ont acquis et développé des compétences et si la séquence a

été pertinente). Ainsi, un grand pas sera fait et la voie sera ouverte sur de nouvelles discussions, de nouveaux questionnements. Car on le sait tous, les remises en question ne cesseront jamais pour une bonne cause : un enseignement toujours plus performant, plus fructueux.



BIBLIOGRAPHIE

- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara : Anı yayıncılık.
- Ağıldere Timur, S. (2004). La notion du sens dans la théorie interprétative et dans l'approche communicative : ses reflets sur "la traduction pédagogique". *Dil Dergisi* 123, 19-30.
- Ağıldere Timur, S. (2005). Les apports de la traduction explicative issue de l'analyse du discours à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-9.
- Aktürel, T. (non daté). *AŞK*. Sur le site Internet Şiir Parkı. URL : <http://www.siiirparki.com/prevert1.html>
- Anday, M. C. et Kanık, O. V. (1968). HÜRRİYET. Dans *Éluard – Seçme Şiirler* (pp.65-68). Editions Kitapçılık Ticaret Limited Şirketi Yayınları.
- Anonyme. (2002). *Cumhuriyet Kuşağının Not Karnesi – Sabahattin Eyüboğlu, düşün adamı*. Bütün Dünya. Dossier publié dans la Collection Archive Privée de l'Université Marmara. URL : <https://dspace.marmara.edu.tr/items/6175516f-768e-4744-872a-7cf827b62adf> (Consulté le 15/10/2020).
- Arroyo, E. (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement. *Cahiers de l'APLIUT*, 27(1), 80-89.
- Ashrafi, F. et Behzadi, M. (2015). Etude des éléments culturels dans la traduction et le doublage des films réalisés par Asghar FARHADI (du persan en français). *Semantic Scholar*, 5-24.
- Aslan Karakul, S. (2015). Çeviri Uğraşı. *Turkish Studies*, 10(4), 63-78.
- Aydoğu, C. (1999). *L'enseignement de la traduction dans la classe de FLE*. Thèse de Doctorat publiée. Eskişehir : Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Education.
- Bachelot-Prévert, E. (2017). *Eugénie Bachelot-Prévert : "Jacques Prévert, mon grand-père"*. Entrevue réalisée par Gilles Trichard. Paris Match. URL : <https://www.parismatch.com/Culture/Livres/Eugenie-Bachelot-Prevert-Jacques-Prevert-mon-grand-pere-1417589> (Consulté le 12/04/2021).

- Balacescu, I. et Stefanink, B. (2005). Défense et illustration de l'approche herméneutique en traduction. *Meta*, 50(2), 634-642.
- Ballard, M. (2011). Opération vérité pour la traduction dans l'enseignement supérieur. T. Milliaressi (Ed.). Dans *De la linguistique à la traductologie : interpréter / traduire* (p.253-270). Lille : Presses Universitaires Septentrion.
- Ballard, M. (2013). *Histoire de la traduction. Repères historiques et culturels*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.
- Baptiste, A. (2015). Le rôle de la littérature dans les apprentissages langagiers : de l'écriture créative à la conscience de la langue. Dans *La littérature dans l'enseignement du FLE* (pp.104-134). A. Godard (Ed.). Paris : Les éditions Didier.
- Bara, S., Bonvallet, A.-M., Rodier, C. (2011). *Ecritures créatives*. Collection Outils malins du FLE. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Benali, J. et Touiaq, M. (2020). La motivation à l'apprentissage du FLE : Les apports et les limites d'une formation à distance : Cas du Lycée Abdellah GUENNOUN direction provinciale d'Oujda-Angad, Académie de l'Oriental. *Revue Internationale du Chercheur*, 1(4), 735-748.
- Bensimon, P. et Coupaye, D. (1998). *Traduire la culture*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- https://books.google.com.tr/books/about/Traduire_la_culture_articles_and_abstract.html?id=Fnfa3DAwrzcC&redir_esc=ytgy7uyjuynuntyg5re . (Consulté le 05/08/2020).
- Berman, A. (1990). La retraduction comme espace de la traduction. *Palimpsestes*, 4(0), 1-7.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Edition Crédif-Didier.
- Bezirci, A. (1968). *Éluard – Seçme Şiirler*. Editions Kitapçılık Ticaret Limited Şirketi.
- Bezirci, A. et A. Kadir. (1992). ÖZGÜRLÜK. Dans *Paul Éluard – Seçme Şiirler* 4^{ème} édition (pp.93-97). Editions YÖN.

- Bogacki, K. (2000). La traduction et les limites de la fidélité. *Studia Romanica Posnaniensa, UAM*, 25(0), 29-40.
- Bolay Dilek, F. (2007). *La traduction pédagogique dans la traduction de presse*. Mémoire de Master publié. Ankara : Université Gazi, Institut des Sciences de l'Education.
- Bonnefoy, Y. (2000). *La communauté des traducteurs*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- Bonnefoy, Y. (2013). *L'Autre langue à portée de voix : essais sur la traduction de la poésie*. Editions du Seuil.
- Bootz, P. (2019). La poésie numérique animée – Entre écran et dispositif. Acte de *H2PTM'19: De l'hypertexte aux humanités numériques tenu les 16, 17 et 18 octobre 2019 au campus universitaire de Montbéliard* (pp. 389-419). I. Roxin, I. Saleh, N. Bouhaï, S. Leleu-Merviel, Y. Jeanneret, M. Zacklad, L. Massou (Coordonnateurs). ISTE Group.
- Boulouh, F. et Schlemminger G. (2019). Entrer en écriture dans une autre langue : la voie poétique. *Horizonte, nouvelle série*, 31-56.
- Buzelin, H. (2004). La traduction des jeux de mots d'Henry Jacqueline. *Revue Meta*, 49(2), 387–391.
- Calliabetso-Coraca, P. (2009). Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire. *Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Athènes : Université d'Athènes.
- Canberk, E. (1993). YAZ AYLARI. Dans *Jacques Prévert Seçme Şiirler* de E. Canberk et M. Cengiz (p.41). Yön Yayınları.
- Canberk, E. (2006). BU SEVDA. Dans *Jacques Prévert Aşk Şiirleri* (p. 37-47). Kırmızı Yayınları.
- Cariguel, O. (2017). Visages de Jacques Prévert, homme de paroles. *Revue Des Deux Mondes*, 115-118. URL : <http://www.jstor.org/stable/44437606> (Consulté le 12/04/2021).
- Carnero, A. C. (2017). *La créativité en classe de FLE. Propositions d'activités*. Mémoire de Master publié. Espagne : Université de Valladolid.

- Carpi, E. (2006). Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle. *Ela - Études de linguistique appliquée* n°141, 69-76.
- Chevrel, Y. (2016). *La littérature comparée : « Que sais-je ? »* n°499. Presses Universitaires de France.
- Choi, M. (1997). L'approche interprétative dans la traduction vers une langue étrangère. *Revue d'Etudes Francophones* n°7, 215-230.
- Cihan Gündüzalp, N. (2008). *Charles Baudelaire'in Şiirlerinin Türkçe Çevirileri Üzerine İnceleme*. Thèse de Doctorat publiée. Çukurova : Université Çukurova, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı.
- Colin, Y. (2018). *Comment traduire un poème ? Une traductrice chevronnée expose les méthodes de traduction, et leurs limites, au travers d'un cas concret et traité avec clarté et probité*. Nonfiction. URL : <https://www.nonfiction.fr/article-9635-comment-traduire-un-poeme.htm> (Consulté le 05/02/2020)
- Cömert, B. (1978). *Kuramsal açıdan çeviri sorunu*. Ankara : TDK Çeviri Özel Sayısı.
- Conseil De L'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil De L'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Traduit par Gilles BRETON et Christine TAGLIANTE. URL : www.coe.int/lang-cecr.
- Constantinescu, M. (2013). *Pour une lecture critique des traductions : Réflexions et pratiques*. Espaces Littéraires. (French Edition). Édition du Kindle.
- Corona, R. (2020). Propositions pour exploiter la poésie en classe de FLE : (re)construire le poème des sons et sa musicalité, *Corela* [En ligne], HS-30, 1-13. URL : <http://journals.openedition.org/corela/10549> (Consulté le 23/05/2020).
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2011). *Karma yöntem araştırmaları. Tasarımı ve yürütülmesi*. (Traduit par E. Aydın, E. Bukova Güzel, M. Bursal, S. Çorlu, Y. Dede, A. Delice, S. B. Demir, F. Güngör, M. S. Köksal, S. Kula, M. Peker, S. Yaman). Ankara : Anı Yayıncılık.

- Croset, G. (2013). *La Lecture du Texte Poétique - À la recherche du lecteur riffaterrien parmi onze lecteurs empiriques*. Mémoire de Master. Suède: Université LUNDS, Département de Langue et Littérature Françaises.
- Dabène, L. (1987). Langue maternelle, langue étrangère, quelques réflexions. *Langues Modernes : Traduire, langue maternelle, langue étrangère*, 1(0), 91-95.
- Dassin, A. (2018). Pierre Alferi : La poésie aussi parle du réel... mais autrement. Conférence à l'Université d'Osaka, 4 juin 2018. *OUKA (Osaka University Knowledge Archive)*, 77-87. URL : <http://hdl.handle.net/11094/72880> (Consulté en ligne le 08/04/2021)
- David, P. (1982). A corps perdu ou la sublimation chez Paul Éluard. *Langues Françaises* n°56, 35-49. URL : <https://www.jstor.org/stable/41558122> (Consulté le 12/04/2021).
- Delisle, J. (1999). *Portraits des traducteurs*. Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. et Woodsworth, J. (1995). *Les traducteurs dans l'histoire*. Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. et Lee-Jahnke, H. (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Collection Regards sur la traduction. Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Demiral, S. (2012). *Étude de la traduisibilité des fables analyse comparée des traductions en turc des fables de Jean de la Fontaine par Nazım Hikmet Ran, Orhan Veli Kanık et Sabahattin Eyüboğlu*. Thèse de Doctorat publiée. Çukurova : Université Çukurova, Institut Des Sciences Sociales, Département De Didactique Du Français Langue Étrangère.
- Depeursinge, M. et Mouginot, O. (2017). Un atelier de “l’illisible” : entretien avec M. Depeursinge. *Atelit*, carnet de thèse numérique. URL : <https://atelit.hypotheses.org/1552> (Consulté le 20/03/2021).
- Durieux, C. (2005). L’enseignement de la traduction : enjeux et démarches. *Meta*, 50(1), 36-47.
- Doğan, A. (2019). *Orhan Veli Kanık*. Article publié dans la rubrique Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü du site Internet de l'Université Ahmet Yesevi. URL : <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/orhan-veli-kanik> (Consulté le 03/04/2021)

- Doly, A.-M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. Dans *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (pp.84-124). G Toupiol (Ed.). Editions Retz.
- Duběda, T. (2018). La traduction vers une langue étrangère : compétences, attitudes, contexte social. *Meta*, 63(2), 492–509.
- Duquette, L. et Renié, D. (1998). Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. Dans *Hypermédia et apprentissage des langues* (237-246), T. Chanier, M. Pothier (Dir.), études de linguistique appliquée (éla).
- Durmuş, M. (2009). Yaşamsal ve metinler arası bağlamda Melih Cevdet Anday şiirinin kaynakları. *Turkish Studies*, 4(1), 1277-1307.
- Durmuş, M. (2019). *Melih Cevdet Anday*. Article publié dans la rubrique Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü du site Internet de l'Université Ahmet Yesevi. URL : <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/melih-cevdet-anday> (Consulté le 28/04/2021)
- Eco, U. (2003). *Dire presque la même chose*. Paris : Editions Grasset&Fasquelle.
- Ellrodt, R. (2006). Comment traduire la poésie ? *Palimpsestes*, Hors-série, 65-75. URL : <http://journals.openedition.org/palimpsestes/247> ; (Consulté le 10/05/2018).
- Elwakil, H. A., Salem, H. T. A., Ibrahim, A. T., Refaei, A. A. A. (2020). Efficacité d'un programme basé sur l'apprentissage électronique en vue de développer quelques compétences de la traduction chez les étudiants de 4^{ème} année à la Faculté de Pédagogie de Sohag. *Sohag University International Journal of Educational Research*. 2(2), 91-111. URL : https://journals.ekb.eg/article_97632_0db78d819026980f1657b27eef4839b4.pdf (Consulté le 20/12/2021)
- Ergüven, A. R. (1980). GÜZELİM MEVSİM. Dans *Jacques Prévert - Şiirler* (p.16). Yeditepe Yayınları.
- Ergüven, A. R. (1980). ŞU SEVİ. Dans *Jacques Prévert - Şiirler* (p.27-29). Yeditepe Yayınları.
- Eschenauer, S. (2018). Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues. *Recherches & éducations* [En ligne], HS, URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6061> (Consulté le 24/02/2021).

- Eyüboğlu, S. (1995). GÜZELİM YAZ GÜNÜ. Dans *Jacques Prévert - Şiirler. Edebiyat dizisi* 5 (p.60). Milliyet yayınları.
- Félix Gaffiot. (2016). Dictionnaire Latin-Français Le Gaffiot. Sorbonne : Gérard Gréco.
- François, C. (2000). *Jacques Prévert, Paroles*. Editions Bréal.
- Gasiglia-Laster, D. (2013). *Jacques Prévert. Les écrivains vagabondent*. Editions Alexandrines. Edition Kindle.
- Gaudin, A. (1947). La poésie de Jacques Prévert. *The French Review*. 20(6). 423-437.
URL: https://www.jstor.org/stable/381200?read-now=1&refreqid=excelsior%3A0056fde992092608f7dc052b9269c7af&seq=15#page_scan_tab_contents (Consulté le 20/02/2021)
- Gaulin, A. (1979). Une entrevue avec Jean-Hugues Malineau : enseigner la poésie? *Québec français* n°34, 22–23. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1979-n34-qf1205162/56507ac.pdf> (Consulté le 19/01/2021).
- Gedik, Ü. (2020). Kültürel unsurların çevirisinde eşdeğerlik sorunu: Farsça Ta'âruf cümleleri. Dans *Çeviriye kültürel bakış* (pp.273-300). E. Uluşahin (Ed.). Istanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gedik, Z. (2019). Teoman Aktürel. Article publié dans la rubrique Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü du site Internet de l'Université Ahmet Yesevi. URL : <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/aktürel-teoman> (Consulté le 02/05/2021).
- Godard, A. (2015). La littérature dans la didactique du français et des langues : histoire et théories. Dans *La littérature dans l'enseignement du FLE* (pp.9-34). A. Godard, (Ed.). Paris : Les éditions Didier.
- Goldenstein, J.-P. (1985). *Pour une lecture-écriture*. Littérature et pédagogie. Bruxelles : Editions A. De Boeck.
- Gruca, I. (2009). La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. *Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. F. Tabaki-Iona, A. Proscolli, K. Forakis (Ed.). Université Nationale Et Capodistrienne D'Athènes, Faculté Des Lettres.
- Guidère, M. (2016). *Introduction à la traductologie – Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Gümüş, M. (2012). Dil öğretiminde temel beceriler. *Science et Nouvelles Technologies* n°2, 267-272.

- Gunnesson, A.-M. (2005). *Écrire à deux voix : Eric de Kuyper, auto-traducteur*. Bruxelles : Peter Lang.
https://books.google.fr/books?id=nDOAPwmiTyMC&pg=PC21&hl=fr&source=gb_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false (Consulté en ligne le 05/06/2020)
- Grisé, C. M. (2002). *Rencontres avec la poésie : un guide pratique pour la lecture et l'analyse du poème*. Toronto : Canadian Scholars' Press Inc.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Edition électronique de 2016. Québec : Bibliothèque numérique Les classiques des sciences sociales. URL : http://classiques.uqac.ca/contemporains/hamel_jacques/etude_de_cas_et_sciences_sociales/etude_de_cas_et_sc_soc.pdf (Consulté le 15/10/2019).
- Hannecart, N. (2005). L'articulation lecture-écriture, à partir de la notion de stéréotype, pour aborder la poésie en classe de FLE. Université De Salamanque.
- Hassan, S. (2019). Les ateliers d'écriture créative littéraire en classe du FLE : quel impact sur la construction des compétences linguistique, interculturelle et esthétique ? *Francisola : Revue indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 4(2), 10-22.
- Havard, A.-M. (2015). L'enseignement de la littérature de langue française à l'étranger : lieux, dispositifs et tendances. Dans *La littérature dans l'enseignement du FLE* (pp.56-80). A. Godard (Ed.). Paris : Les éditions Didier.
- Heidmann, U. (2017a). Pour un comparatisme différentiel. Dans *Le comparatisme comme approche critique*, Tome 3, Objets, méthodes et pratiques comparatistes (pp. 31-58), A. Tomiche (Dir.). Rencontres n° 314. Editions Classiques Garnier.
- Heidmann, U. (2017b). Que veut et que fait une comparaison différentielle ? Entretien avec Ute Heidmann, Propos recueillis par Jean-Michel Adam & David Martens. *Interférences littéraires/Littéraire interferences* n° 21, 149-175.
- Herbulot, F. (2004). La Théorie interprétative ou Théorie du sens : point de vue d'une praticienne. *Meta*, 49(2), 307-315.
- Jeanneret, S. (2010). Renouveler et diversifier l'approche de la poésie du côté de la didactique du Français Langue Etrangère - L'ouverture à la littérature de Suisse romande. *11e rencontres des chercheurs en didactiques des littératures à Genève*, 175-180.
- Joubert, J.-L. (1988). *La poésie*. Collection Cursus. Paris : Editions Armand Colin.

- Kahnamouipour, J. et Abdollahi, A. (2018). Poésie et didactique de la poésie dans l'enseignement du FLE en Iran, *Pratiques* [En ligne], 179-180. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/5289> (Consulté le 26/01/2021).
- Karakış, G. (2020). *Tahsin Saraç*. Article publié dans la rubrique Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü du site Internet de l'Université Ahmet Yesevi. URL : <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sarac-tahsin> (Consulté le 15/04/2021).
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi : nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1). Sosyal Hizmet Bölümü. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Kartal, E. (2013). *Cemal Süreya'nın Guillaume Apollinaire Çevirileri Ve Cemal Süreya'nın Siirlerindeki Guillaume Apollinaire Etkisi*. Mémoire de Master publié. Istanbul : Istanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kartal, E. et Parlak, E. (2017). Perspectives des apprenants de FLE à l'égard de l'expression écrite. Dans *Français Langue Ardente (Volume II) : l'enseignement du français entre tradition et innovation* (pp.215-225) C. Eid, A. Englebert et G. Geron (Eds.). Paris, France : Fédération Internationale des Professeurs de Français
- Kayabaşı, Ö. (2019). *Asım Bezirci*. Article publié dans la rubrique Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü du site Internet de l'Université Ahmet Yesevi. URL : <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/bezirci-asim> (Consulté le 24/04/2021).
- Keleşoğlu, N. (1991). Amaç ve araç olarak çeviri. *OMU Eğitim Fakültesi Dergisi* n°6, 145-149.
- Kılıç, F. (2019). *Abdullah Rıza Ergüven*. Article publié dans la rubrique Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü du site Internet de l'Université Ahmet Yesevi. URL : <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/abdulah-riza-erguven> (Consulté le 20/04/2021)
- Korkut, E. (2007). L'analyse poétique en classe de FLE. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, n°32, 179-186.
- Köylü Baydemir, S. E. (2015). *Acquisition de la compétence de compréhension dans l'enseignement de la traduction*. Thèse de doctorat publiée. Ankara : Université Gazi à Ankara, Didactique Du Français Langue Étrangère.
- Ladmiral, J.-R. (1994). Le traducteur et l'ordinateur. *Langages*, n°116. 5-19

- Ladmiral, J.-R. (1998). Le prisme interculturel de la traduction. Dans *Traduire la culture* (pp. 5-30). Palimpsestes. P. Bensimon, D. Coupaye (Ed.). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
<https://books.google.com.tr/books?id=Fnfa3DAwrzcC&pg=PC151&dq=traduction+culture&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwiQt9zrw-yqAhXRURUIHeoPAdcQ6AEwAHoECAEQAg#v=onepage&q=traduction%20culture&f=false> (Consulté le 01/07/2020).
- Ladmiral, J.-R. (2005). Le « salto mortale de la déverbalisation ». *Meta*, 50(2), 473–487.
- Ladrière J. (1985). *Philosophie du langage*. Cours ronéotypé. Louvain-la-Neuve : Institut supérieur de Philosophie.
- Larue, C. et Cossette, R. (2005). *Stratégies d'apprentissage et apprentissages par problèmes*. Rapport de recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Canada : Bibliothèque Nationale du Québec.
- Lavault, E. (1998). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. De Boeck Supérieur.
- Lederer, M. (2006). La théorie interprétative de la traduction : origine et évolution. Dans *Qu'est-ce que la traductologie* (p.37-52). M. Ballard (Dir.). Artois Presses Université.
- Lombez, C. (2003). Traduire en poète. Philippe Jaccottet, Armand Robin, Samuel Beckett, *Poétique* 3(135), 355-379.
- Lombez, C. (2008). La traduction poétique et le vers français au XIXe siècle. *Armand Colin « Romantisme »*, 2(140), p.99-110. <https://www.cairn.info/revue-romantisme-2008-2-page-99.htm> (Consulté le 20/04/2019).
- Lombez, C. (2016). *La seconde profondeur. La traduction poétique et les poètes traducteurs en Europe au XXème siècle*. Paris : Editions Les belles lettres.
- Lopriore, L. (2006). À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 141(1), 85-94.

- Maesschalck, M. (1989). Questions sur le langage poétique à partir de Roman Jakobson. Dans *Revue Philosophique de Louvain*. Quatrième série, tome 87, n°75 (pp. 470-503).
- Mallen, M.-C. (1982). Guide méthodologique pour la pratique de l'enquête d'opinion. Dans *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°36. Travailler en projet. (pp. 81-106). URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1982_num_36_1_1526 (Consulté le 20/11/2020).
- Manesse, D. (2003). Interroger la langue et la littérature par la traduction (université). *Le Français aujourd'hui* n°142, 87-95.
- Martin, S. (2017). Engagement Organique Du Racontage Des « Paroles » De Jacques Prévert. Dans *Jacques Prévert – Détonations poétiques* (pp.181-185). Colloques de Cerisy - Littérature, n° 7, Classiques Garnier.
- Maulini, O. (2020). Que penser de l'enseignement à distance ? *Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, 1-5.
- Maxwell, A. (2009). *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive*. (Traduit par Marc-Henry Soulet). Suisse : Editions Saint-Paul. https://books.google.fr/books?id=bb_e9LUBqYIC&dq=son+approche+inductive,+de+la+centration+sur+des+situations+ou+des+populations+sp%C3%A9cifiques+et+de+son+accent+sur+les+mots+plus+que+sur+les+nombres&hl=fr&source=gs_navlinks_s (Consulté le 02/12/2020).
- Mejri, S. (2000). Traduction, poésie, figement et jeux de mots. *Meta*, 45(3), 412–423.
- Meriçboyu, A. (1968). YALNIZ DEGILIM. Dans *Éluard – Seçme Şiirler* (p.114). Editions Kitapçılık Ticaret Limited Şirketi yayınları (2^{ème} Edition).
- Meschonnic, H. (1999). *Poétique du traduire*. Editions Verdier.
- Meschonnic, H. (2007). *Ethique et politique du traduire*. Edition Verdier.
- Mitrovic, V. (2018). La poésie numérique : quel potentiel didactique ? *Communication présentée à Assises de la poésie*. Lausanne, Suisse.
- Mouginot, O. (2014). *L'atelier d'écriture créative en didactique du Français Langue Étrangère*. Mémoire de Master. Paris 3 : Université Sorbonne Nouvelle, Didactique du Français et des Langues - Spécialité Français Langue Étrangère et Seconde.

- Mouginot, O. (2018). Deux ateliers du poème pour « essayer dire » en français langue étrangère. *Pratiques* [En ligne], 179-180. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/5254> (Consulté le 10/12/2020).
- Morereau, M. (2017). *La poésie numérique. Sciences de l'Homme et Société*.
- Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Editions Gallimard.
- Mounin, G. (1994). *Les belles infidèles*. Presses universitaires Septentrion.
- Musée Saint Denis D'Art et D'Histoire. Site Internet du musée. URL : <https://musee-saint-denis.com/portfolio/fautrier-eluard-dignes-de-vivre/> (Consulté le 02/10/2021)
- Oğuz, E.S. (2011). Toplum Bilimlerinde Kültür Kavramı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 123-139.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec. https://books.google.fr/books?id=RPh9nHoGwCgC&hl=fr&source=gbs_navlinks_s (Consulté le 25/12/2020).
- Pouchol, O. (2010). TICE et création littéraire : Une expérience d'écriture interactive en classe de langue. *Revue de l'EPI*. URL : https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00560705/file/a1002e.htm#Appel_Note8 (Consulté le 24/12/2021).
- Privat, M. (1998). A propos de la traduction des proverbes. *Revista de Filologia Románica* n°15, 281-289.
- Puren, C. (non daté). *Modélisation de l'évolution historique des types de cohérence des unités didactiques ("entrées") en didactique scolaire des langues-cultures étrangères en France*. URL : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/040/> (Consulté le 21/02/2018).
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan-CLE international.
- Puren, C. (2008). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel. Dans *La France et la francophonie : stéréotypes et*

- réalités. Image de soi, regard de l'autre* (pp.173-194). URL : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/> (Consulté le 22/02/2018).
- Rakova, Z. (2014). *Les théories de la traduction*. Université Masarykova.
- Rannou, N. (2006). Efficacité et enjeux des démarches d'appropriation du poème par les élèves de lycée. Dans *7^{ème} Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature*, IUFM de Montpellier, du 6 au 8 avril 2006 (Consulté le 02/01/2021).
- Rastier, F. (2011). Linguistique interprétative et traduction. Dans *De la linguistique à la traductologie : interpréter / traduire*. T. Milliaressi (Ed.). Presses Universitaires Septentrion.
- Reiss, K. (1995). *Problématiques de la traduction*. Bibliothèque de traductologie. Editions Economica.
- Réseau-Canopé. *Le réseau de création et d'accompagnement pédagogique du Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse*. URL : <https://www.reseau-canope.fr/cnrd/document/6578> et URL : <https://www.reseau-canope.fr/cnrd/selection/nojs/6912> (Consultés le 26/09/2021).
- Ricœur, P. (2018). *Sur la traduction*. Paris : Les Belles Lettres.
- Rifat, O. (1963). CANIM YAZ AYLARI. Dans *Batıdan Şiirler* (p. 46). Yeditepe Yayınları.
- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education – Formation*, 129-142. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066557> (Consulté le 20/02/2018).
- Rocheleau, J. (2009). *Les théories cognitivistes de l'apprentissage*. Université du Québec à trois rivières.
- Rodríguez Seara, A. (2001). *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. Espagne : Centro Asociado de la UNED de Tudela -. http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm.
- Rollinat-Levasseur, E.-M. (2015). La littérature en acte : voir, entendre, ressentir. Dans *La littérature dans l'enseignement du FLE*. A. Godard (Ed.). Paris : Les éditions Didier.

- Rompré, P. (1970). Poésie, sens et fonction. *Liberté*, 12(1), 77-88. URL : <https://id.erudit.org/iderudit/29720ac> (Consulté le 08/04/2021).
- Roudeillac, Y.-E. (2017). *Le « Printemps des poètes » au Lycée de Stavanger*. Norvège : Lycée Français de Stavanger. URL : <https://ee.mlfmonde.org/stavanger-lycee-francais/printemps-des-poetes-au-lycee-de-stavanger/> (Consulté le 05/02/2021).
- Roux, P.-Y. (non daté). *Poésie et français langue étrangère - de l'approche théorique à l'exploitation pédagogique en compréhension orale*. Powerpoint. Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres. (Consulté le 09/01/2020).
- Sakallı, F. (2018). *Abdülkadir Meriçboyu*. Article publié dans la rubrique Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü du site Internet de l'Université Ahmet Yesevi. URL : <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/mericboyu-abdulkadir> (Consulté le 17/03/2021).
- Saraç, T. (2003). YALNIZ DEĞİLİM. Dans *Éluar – Yazarım adını Özgürlük – Seçilmiş Şiirler* (p.9). Editions S'İMGE.
- Saydam, S. (2002). Sabahattin Eyüboğlu. *Bütün Dünya*. Article publié sur le site Internet de l'Université Marmara.
- Schaer, C. et Pittier, R. (2018). *Enseigner la poésie dans une dimension plurilingue et interculturelle. Quelques pistes pour un dialogue entre poésie et traduction*. URL : http://poesie-en-classe.lyricalvalley.org/2018/02/05/enseigner-la-poesie-dans-une-dimension-plurilingue-et-interculturelle-quelques-pistes-pour-un-dialogue-entre-poesie-et-traduction/#_ftnref9 (Consulté le 05/1/2020).
- Seleskovitch, D. et Lederer, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Bruxelles-Luxembourg : Didier Érudition.
- Séoud, A. (2010). *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du Colloque international des 4 et 5 juin 2009, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, Faculté des Lettres, Section de Littérature française du Département de Langue et Littérature françaises.. F. Tabaki-Iona, A. Proscolli, K. Forakis (Ed.).
- Sirkecioğlu, M. (2010). *Osmanlıcada La Fontaine: Mehmed Ali Çevirisi Üzerine Betimleyici Bir Çalışma*. Mémoire de Master publié. Istanbul : Université Technique Yıldız, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri Ve Edebiyatları, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Programı.

- Suda O. (1999). YAZ ORTASINDA. Dans *Jacques Prévert - Sözler* (p. 41). YKY Yayınları.
- Suda O. (1999). BU SEVDA. Dans *Jacques Prévert – Sözler* (p. 110). YKY Yayınları.
- Tatilon, C. (2007). Pédagogie du traduire : les tâches cognitives de l'acte traductif. *Meta*, 52 (1), 164–171.
- Tardieu, J. (1967). *A partir de la traduction de Hölderlin*. Emission enregistrée en 1967, 7min58. URL : <https://www.franceculture.fr/litterature/faut-il-traduire-la-poesie>. (Consulté le 20/04/2019).
- TDK. Türk Dil Kurumu. URL : <https://sozluk.gov.tr/>.
- Tok, Z. (2016). *Analyse des traductions du discours rapporté dans les fables de la fontaine et sa fonction dans l'enseignement du FLE*. Thèse de Doctorat publiée. Ankara : Université Hacettepe, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- Ünsal, G. (2013). Traduction pédagogique et analyse des erreurs. *Synergies Turquie* n°6, 83-106.
- Venuti, L. 2012. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Deuxième édition. Londres : Routledge.
- Vernier, R. (2014). *Poésie ininterrompue et la poétique de Paul Éluard*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Vischer Mourtzakis, M. (2017). La traduction de la poésie aujourd'hui : quelles perspectives théoriques ? Quelques repères. *Editura Universitatii din Suceava*, 97-114. Article rédigé pour les journées d'étude de la Conférence universitaire de Suisse occidentale (CUSO) « Internationaliser les études lyriques : quel dialogue entre les traditions ? », Leysin, 6-7 octobre 2016.
- Wiedner, S. S. (2010). Melchiorre Cesarotti Il fanatismo ossia Maometto profeta : Tragedia di Voltaire (1742) – La traduction italienne de la tragédie voltairienne Le Fanatisme ou Mahomet le prophète (1741). S. Stockhorst (Ed.). Dans *Cultural Transfer Through Translation: The Circulation of Enlightened Thought in Europe by Means of Translation* (pp.83-102). Amsterdam – New York : Rodopi B.V. https://books.google.com.tr/books?id=FXI7rZS-rAYC&dq=traduction+culture&hl=tr&source=gbs_navlinks_s (Consultée le 27/07/2020).

- Woerly, D. (2015). Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives. Dans *La littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 81-103). A. Godard (Ed.). Paris : Les éditions Didier.
- Xiaoyi, Y. (1999). Débat du siècle : fidélité ou recreation. *Meta*, 44 (1), 61–77.
- Yalçın, P. (2003). Çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştıkları belli başlı problemler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD), Journal of Turkish Educational Sciences*. 1(4). URL : <http://hdl.handle.net/20.500.12602/136946> (Consulté le 15/02/2020).
- Yalçın, P. (2014). *Çeviri stratejileri : kuram ve uygulama*. Ankara : Grafiker Yayınları.
- Yalçın, P. et Büyüksaraç, Z. (2017). Louis Aragon'un “Il n'y a pas d'amour heureux” (“Mutlu aşk yoktur”) Şiiri'nin Türkçe Çevirilerinin Genel Çeviri Stratejileri Açısından İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(5), 509-528.
- Yasa, A. (2009). Şiir tercümesi üzerine – Türkçe’de Prévert şiiri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi n°11*, 143-160.
- Zach, M. (2013). *Traduction littéraire et création poétique - Yves Bonnefoy et Paul Celan traduisent Shakespeare*. Collection « Traductions dans l'Histoire ». Presses Universitaires François-Rabelais.

ANNEXE-1. Document d'autorisation pour la présente recherche (Comité d'éthique)

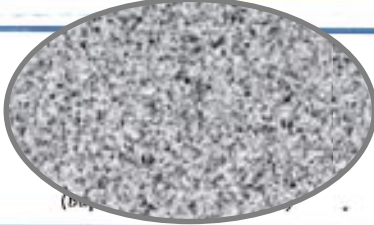
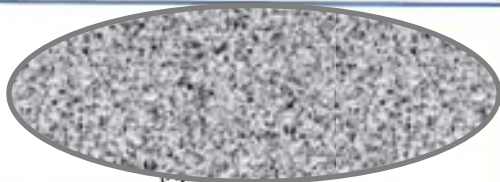
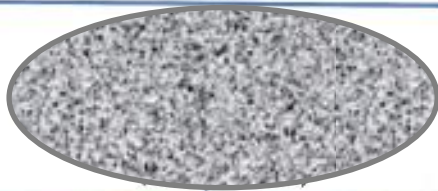
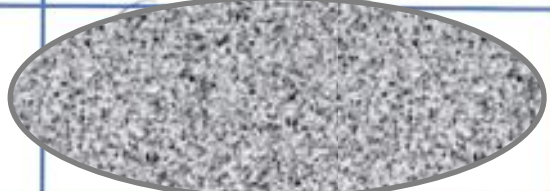
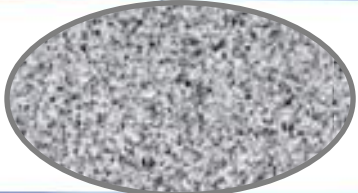
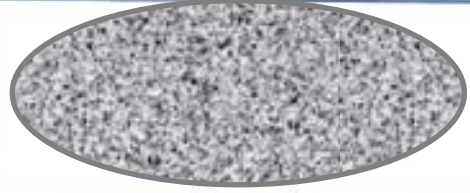
Evrak Kayıt Tarihi: 12.03.2021

Protokol No:

Tarih: 30.03.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Etude analytique et comparative des traductions en turc des poèmes français du 20ème siècle et leur pertinence dans l'enseignement du FLE
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Bahadır GÜLMEZ
TEZ YAZARI:	Hatice AYGÜN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
	
	
	
	

ANNEXE-2. Documents d'autorisation pour la présente recherche (universités)



Gelişim Etkinlik Tarih ve Sayısı: 05.05.2021-66939

T.C.

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

Rektörlük

Sayı : E-49933177-622.03-54698

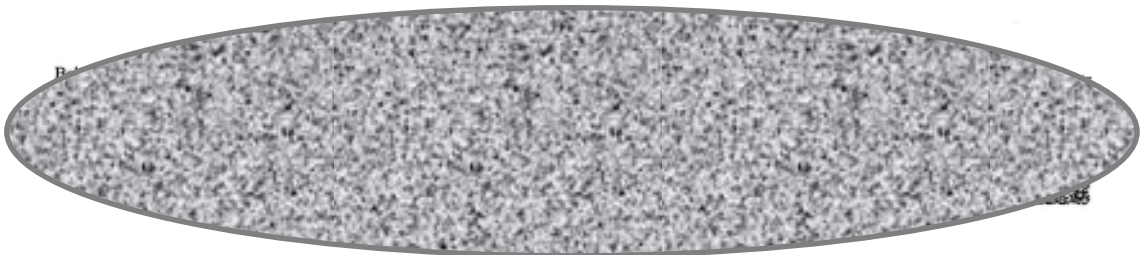
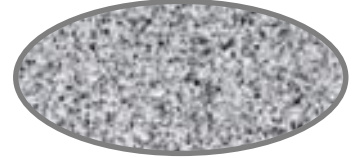
Konu : Hatice AYGÜN'ün Uygulama Talebi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 20.04.2021 tarihli ve 63784619-62288 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hatice AYGÜN'ün Prof.Dr.Bahadır GÜLMEZ danışmanlığında hazırlamakta olduğu “ Etude analytgue et comparative des traductions en turc des poemes français du 20eme siecle leur pertinence dans l'enseignement du Français language etrangere (FLE)” başlıklı doktora tezi çalışması kapsamında 2020-2021 Yılı Bahar Yarıyılında Fransızca dil eğitimi veren öğretim üyeleriyle uygulama yapma talebi, Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.



ANNEXE-2. (Suite) Documents d'autorisation pour la présente recherche (universités)



T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü

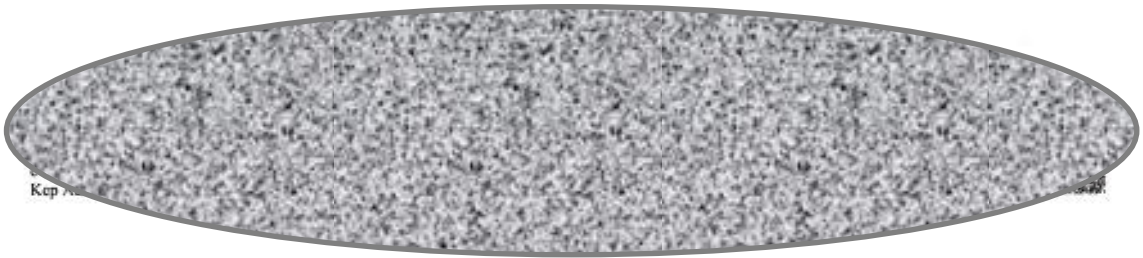
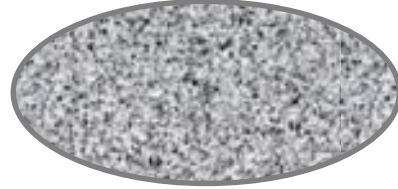
Sayı : E-82493341-605.99-30448
Konu : Hatice AYGÜN 'ün Anket Çalışmasının
Uygun Görülmesi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 20.04.2021 tarihli ve 62288 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hatice AYGÜN tarafından, Prof. Dr. Bahadır GÜLMEZ'in danışmanlığında "Etude analytique et comparative des traductions en turc des poèmes français du 20eme siècle et leur pertinence dans l'enseignement du Français langage étrangère (FLE)" başlıklı doktora tezi çalışması kapsamında 2020-2021 öğretim yılı Bahar döneminde Üniversitemiz Fen Edebiyat Fakültesi Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretim üyeleri ve Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca öğretim elemanlarıyla araştırma uygulama yapılması uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.



ANNEXE-2. (Suite) Documents d'autorisation pour la présente recherche (universités)



T.C.
ANKARA HACI BAYRAM VELİ
ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-13349523-302.99-23949
Konu : Doktora Tezi Uygulama İzin Talebi
(Hatice AYGÜN)

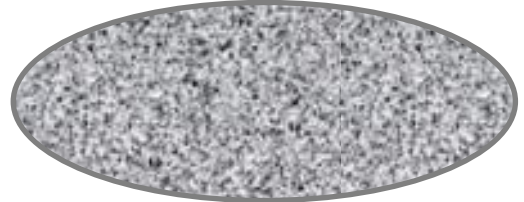
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)
Yunus Emre Kampüsü PK:26470 Tepebaşı/ESKİŞEHİR

İlgi : 20.04.2021 tarihli ve 62288 sayılı yazı.

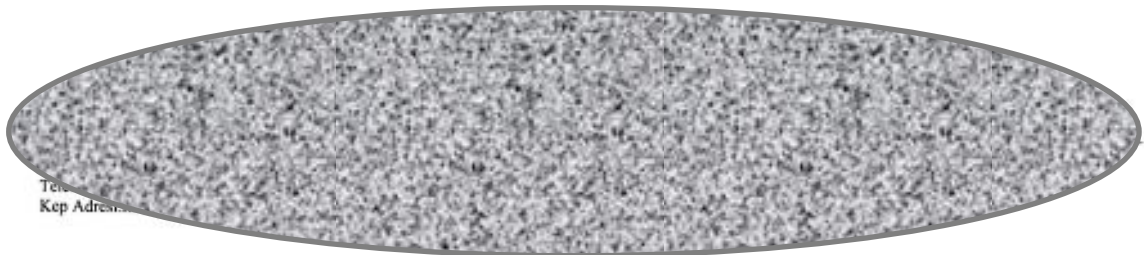
İlgi'de kayıtlı yazı ile Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hatice AYGÜN'ün, Prof. Dr. Bahadır GÜLMEZ'in danışmanlığında hazırladığı "Etude analytique et comparative des traductions en turc des poemes français du 20eme siecle et leur pertinence dans l'enseignement du Français language etrangere (FLE)" başlıklı Doktora tezi kapsamında 2020-2021 öğretim yılı Bahar döneminde tez araştırmasının uygulanması hakkında izin verilmesi istenilmektedir.

İlgi'de kayıtlı yazınız Üniversitemiz Edebiyat Fakültesine iletilmiş olup alınan cevabi yazı ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.



Ek:2 Sayfa



Tel:
Kep Adres:

ANNEXE-2. (Suite) Documents d'autorisation pour la présente recherche (universités)



T.C.
ANKARA HACI BAYRAM VELİ
ÜNİVERSİTESİ
Edebiyat Fakültesi Dekanlığı

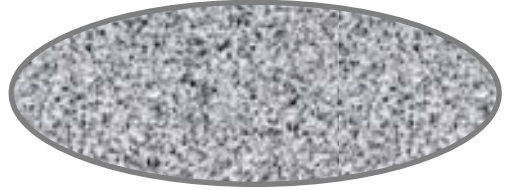
Sayı : E-21066625-302.99-23801
Konu : Doktora Tezi Uygulama İzin Talebi
(Hatice AYGÜN)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

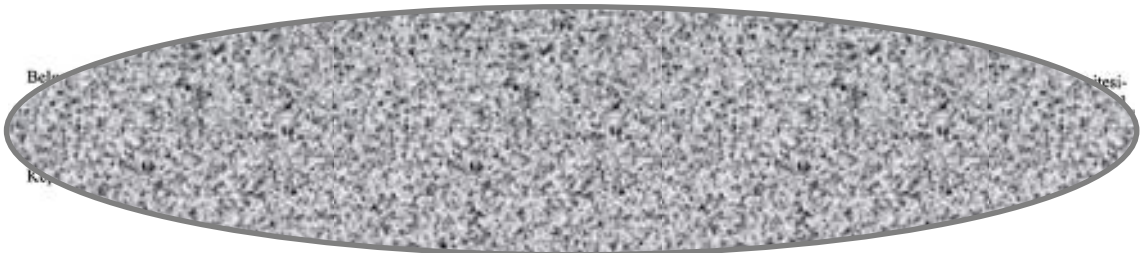
İlgi : 29.04.2021 tarihli ve 13349523-302.99- 21353 sayılı yazı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hatice AYGÜN'ün, Prof. Dr. Bahadır GÜLMEZ'in danışmanlığında hazırladığı "Etude analytique et comparative des traductions en turc des poemes français du 20eme siecle et leur pertinence dans l'enseignement du Français language etrangere (FLE)" başlıklı Doktora tezi kapsamında 2020-2021 öğretim yılı Bahar döneminde tez araştırmasının uygulanmasına Fakültemiz Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi [Redacted] katılması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Ek:2



ANNEXE-2. (Suite) Documents d'autorisation pour la présente recherche (universités)

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.05.2021-23683



T.C.
ANKARA HACI BAYRAM VELİ
ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ
Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölüm Başkanlığı

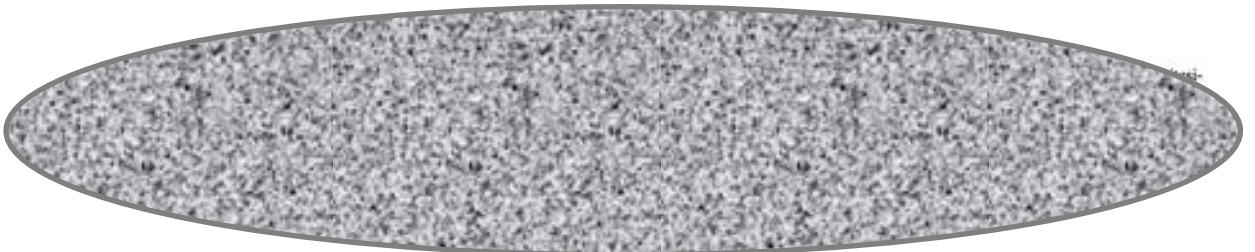
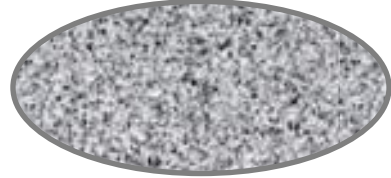
Sayı : E-46099697-302.99-23683
Konu : Doktora Tezi Uygulama İzin Talebi
(Hatice AYGÜN)

EDEBİYAT FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 30.04.2021 tarihli ve 21066625-302.99- 22272 sayılı yazı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Hatice AYGÜN'ün, Prof. Dr. Bahadır GÜLMEZ'in danışmanlığında hazırladığı "Etude analytique et comparative des traductions en turc des poemes français du 20eme siecle et leur pertinence dans l'enseignement du Français language étrangere (FLE)" başlıklı Doktora tezi kapsamında 2020-2021 öğretim yılı Bahar döneminde Bölümümüzde Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Başkanımız  katılımıyla araştırmanın uygulanması Bölümümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.



ANNEXE-3. Formulaire de consentement éclairé

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, “Etude analytique et comparative des traductions en turc des poèmes français du 20ème siècle et leur pertinence dans l’enseignement du FLE” başlıklı bir araştırma çalışması olup, Fransızca yabancı dil eğitimindeki şiir çevirilerinin yerini incelemek, anlamak ve yorumlayıcı çeviri kuramı ışığında bir ders programı sunmaktır. Çalışma, Hatice Aygün tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Fransızca yabancı dilde şiir çevirisinin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, size bir anket yöneltilecektir.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- Araştırma, 2020/2021 yılının bahar döneminde yapılacaktır.
- Ankete verdiğiniz yanıtlardan toplanan veriler bilgisayar ortamında ve dosyalarda korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacı Hatice AYGÜN’e, veya Anadolu Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Bölümü’nden Prof. Dr. Bahadır Gülmez’e yöneltebilirsiniz.

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bahadır GÜLMEZ

Adres: An

Cep Te

E-Mail:

Araştırmacı Adı: Hatice Aygün

Adres: An

E-Mail

E-Mail

Lütfen bu maile yanıt vererek “Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla katılıyorum ve ankete katılmayı kabul ediyorum.” yazınız ve araştırmacıya gönderiniz.

ANNEXE-4. Exemple de formulaire d'évaluation des outils de recueil et d'analyse de données

Outil de recueil de données 2. *Formulaire d'outil de recueils de données pour les comparaisons différentielles (Plans de comparaison d'Heidmann)*

Poème A du Poète français 1 : Toutes les traductions d'un même poème	Pertinent	Non pertinent	Pertinent sous condition de modification
PLANS DE COMPARAISONS (P)			
P1. Les modalités de la mise en texte Les rimes, la métrique			
P2. Les modalités de l'énonciation La façon dont l'énonciateur annonce l'énoncé			
P3. Les modalités du dialogisme intertextuel et interdiscursif (potentiel créateur de sens nouveau) Effets de sens nouveaux et différents			
P4. Les modalités de la mise en langue Choix du lexique, des temps verbaux, de la syntaxe, du style, du rythme			
P5. Les modalités de l'inscription générique			

EVALUATION DE L'OUTIL DE RECUEIL DE DONNEES 2 :

Observations et conseils de l'expert

ANNEXE-5. Questionnaire pour l'enquête d'opinion des enseignants de FLE

VERSION FRANÇAISE

Thèmes	N°	Questions
Faits	1	Depuis quand enseignez-vous le FLE ?
	2	Depuis quand enseignez-vous la traduction ?
	3	Quels sont le(s) cours dans le(s)quel(s) vous proposez des exercices de traduction ?
	4	Enseignez-vous la traduction poétique ? - Oui - Non
	4bis	Si oui, depuis quand ? _____
Opinion sur la traduction	5	Quels sont les cours dans lesquels vous proposez des exercices de traduction poétique ?
	6	Qu'attendez-vous des apprenants dans les cours de traduction ? Possibilité de faire référence à plusieurs attentes. - Qu'ils mobilisent leurs savoirs linguistiques acquis ou en cours d'acquisition. - Qu'ils acquièrent des compétences en traduction. - Qu'ils acquièrent des stratégies d'apprentissage. - Les deux. - Autres : _____
	7	Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants dans les cours de traduction ? - La compréhension textuelle - Trouver des équivalences culturelles - Expression en langue cible - Autres : _____

ANNEXE-5. (Suite) Questionnaire pour l'enquête d'opinion des enseignants de FLE

Opinion sur la traduction poétique	8	Quel est le type de texte que les étudiants ont le plus de difficultés à traduire ? Veuillez évaluer les types de texte suivants, selon leur degré de difficulté (très facile à traduire (1) à très difficile à traduire (5)). ☐ Les textes spécialisés (économie, santé, politique, etc.) ☐ Les textes poétiques ☐ Les textes littéraires (autres que des poèmes) ☐ Les textes journalistiques sur les faits divers ☐ Les textes techniques (fiches produits, mode d'emploi de machine, documentation technique, manuels de procédures, etc.)
	9	D'après vous, pourquoi les étudiants rencontrent-ils plus de difficultés à traduire le type de texte que vous avez classé au premier rang ?
	10	Selon vous, qu'est-ce qui différencie la traduction poétique des autres types de traduction ? - Structure textuelle (la forme poétique) - Expression abstraite - Figures de style - Autres : _____
	11	D'après vous, quels sont les avantages de l'enseignement / apprentissage de la traduction poétique ?
	12	A quel moment de l'activité de traduction poétique les apprenants rencontrent-ils le plus de difficultés ? - A la lecture-compréhension (et interprétation du sens du texte) - Au moment de trouver des équivalences culturelles - Au moment de la reformulation
	13 13bis	D'après vos expériences, les cours de traduction poétique participent-ils à la progression des apprenants ? En d'autres termes, les cours de traduction poétiques permettent-ils aux apprenants d'améliorer diverses compétences en langue (compréhension, expression écrite...) ? Si oui, lesquelles ? - Oui - Non Si oui, veuillez préciser lesquelles : _____

ANNEXE-5. (Suite) Questionnaire pour l'enquête d'opinion des enseignants de FLE

Attitude	14	Est-ce que vous sentez le besoin d'aborder les questions traductologiques pendant vos cours ? Si oui lesquelles ?
		- Oui - Non
	14bis	Si oui, veuillez préciser lesquelles : - Questions culturelles - Analyse textuelle - Equivalences - Autres : _____
	15	Dans vos cours de traduction poétique, qu'attendez-vous principalement de vos étudiants ? Merci de bien vouloir hiérarchiser vos objectifs en commençant par le plus important. Objectif principal : _____ Deuxième objectif : _____ Troisième objectif : _____ etc.
	16	Pouvez-vous expliquer votre méthodologie d'enseignement de la traduction d'un poème français en turc ? (En citant les différentes étapes de vos cours, par exemple.) - Etape 1 : - Etape 2 : - Etape 3 : _____ etc.
	17	Votre méthodologie d'enseignement de la traduction poétique est-elle différente de vos cours de traduction sur d'autres types de texte ? Si oui, merci de justifier. - Oui - Non
	17bis	Si oui, justification : _____
	18	Accordez-vous une importance particulière à la traduction des éléments extralinguistiques du poème à traduire ? Si oui, veuillez justifier comment. - Oui - Non
	18bis	Si oui, justification : _____

ANNEXE-5. (Suite) Questionnaire pour l'enquête d'opinion des enseignants de FLE
 VERSION TURQUE

Temalar	N°	Sorular
Kimlik bilgileri	1	Ne kadar zamandır Fransızca Yabancı Dil eğitimi veriyorsunuz?
	2	Ne kadar zamandır çeviri eğitimi veriyorsunuz?
	3	Hangi ders/derslerde öğrencilere çeviri uygulaması yaptırıyorsunuz?
	4 4bis	Şiir çevirisi dersi veriyor musunuz? - Evet - Hayır Evet ise, ne kadar zamandır? _____
	5	Hangi ders/derslerde öğrencilere şiir çevirisi uygulaması yaptırıyorsunuz?
Çeviri hakkındaki görüşler	6	Öğrencilerden beklentileriniz nelerdir? Birden fazla şık seçilebilir. - Edindikleri veya edinmekte oldukları dilsel becerilerini uygulamaları - Çeviri becerilerini edinmeleri - Öğrenim stratejileri edinmeleri - Hepsi - Diğer: _____
	7	Öğrencilerin çeviri derslerinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir? - Metni anlamak - Kültürel unsurların hedef dilde eşdeğerini bulmak - Hedef dilde yeniden ifade etmek - Diğer: _____

ANNEXE-5. (Suite) Questionnaire pour l'enquête d'opinion des enseignants de FLE

Şiir çevirisi hakkındaki görüşler	8	Öğrencilerin çevirmekte en çok zorlandıkları metin türü hangisidir? Aşağıdaki metin türlerini zorluk derecelerine göre puanlandırınız. O Özel metinler (ekonomi, sağlık, politika, vb.) O Şiirler O Şiir hariç diğer edebi metinler O Basındaki metinler O Teknik metinler (ürün belgesi, kullanım kılavuzu, teknik bilgi taşıyan her türlü belgeler, vb.)
	9	Sizce neden öğrenciler birinci sıraya koyduğunuz metin türünü çevirmekte zorlanıyorlar?
	10	Sizce şiir çevirisinin diğer türlerin çevirisinden farkı nedir? - Metnin şekli - Soyut anlamlar - Söz Sanatları - Diğer: _____
	11	Sizce, şiir çevirisi eğitim/öğreniminin avantajları nelerdir?
	12	Şiir çevirisi yaparken öğrenciler en çok hangi çeviri eyleminin aşamasında zorlanmaktadır? - Metni okuyup anlama (ve yorumlama) aşamasında - Kültürel unsurların hedef dilde eşdeğerini bulma - Yeniden ifade etme aşamasında
	13	Deneyimlerinize dayanarak, şiir çeviri dersleri öğrencilerin ilerlemesine katkıda bulunuyor mu? Başka bir deyişle, şiir çevirisi dersleri öğrencilerin çeşitli yabancı dil becerilerini (anlama, yazılı ifade vb.) geliştirmelerini sağlıyor mu? Cevabınız evet ise, hangi becerileri? - Evet - Hayır
	13bis	Evet ise, lütfen hangi becerileri olumlu etkilediğini belirtiniz: _
Tutumlar	14	Derslerinizde çeviri bilim ile ilgili konulara değinme ihtiyacı duyuyor musunuz? Evet ise, hangilerine? - Evet - Hayır Evet ise, lütfen hangi konular olduğunu belirtiniz: - Kültürel konular - Metin incelemesi - Eşdeğerlilik - Diğer: _____
	14bis	

ANNEXE-5. (Suite) Questionnaire pour l'enquête d'opinion des enseignants de FLE

	15	Şiir çevirisi derslerinizde, öğrencilerinizden tam olarak beklentileriniz nelerdir? Lütfen cevaplarınızı en önemli beklentinizden başlayarak sıralayınız. Temel hedef: _____ İkinci hedef: _____ Üçüncü hedef: _____ ...
	16	Fransız bir şiirin Türkçeye çevirisi dersinizi nasıl işlediğinizi açıkla mısınız? Mesela, bu hedefe ulaşabilmek için izlediğiniz ders aşamalarını ifade ederek cevap verebilirsiniz. - 1. aşama: - 2. aşama: - 3. aşama: - ...
	17	Soru 16'da ifade ettiğiniz öğretim şekliniz, diğer türlerin çevirisini öğrettiğiniz derslerinizden farklı mıdır? - Evet - Hayır
	17bis	Evet ise, lütfen açıklama getiriniz: _____
	18	Çevrilmesi gereken şiirlerdeki dil dışı unsurların çevirisine ayrıca dikkat ediyor musunuz? Cevabınız evet ise, lütfen açıklama getiriniz. - Evet - Hayır
	18bis	Evet ise, lütfen açıklama getiriniz: _____

ANNEXE-6. Traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Information importante : Les réponses fournies par les enseignants ont été rapportées telles quelles dans cette annexe, sans aucune correction ni modification. Il s'agit-là des réponses authentiques.

Question 3. *Hangi ders/derslerde öğrencilere çeviri uygulaması yaptırıyorsunuz? (16 réponses)*

E1: Özel Alan Fransızcası, Toplumdilbilim, Şiir inceleme ve öğretimi

E2: Yazma Beceriler-Okuma Becerileri

E3: Fransızca-Türkçe Çeviri, Türkçe-Fransızca Çeviri, Çeviri Etkinlikleri derslerinde

E4: Yazılı Anlatım, Çeviri T/F, Çeviri F/T

E5: Fransızca Okuma-Fransızca yazma

E6: Sadece çeviri derslerinde

E7: ÇEVİRİYE GİRİŞ + TR-FR ÇEVİRİ + FR-TR ÇEVİRİ + KARŞILAŞTIRMALI SÖZDİZİMİ

E8: Çeviri derslerinde

E9: T-F Çeviri, F-T Çeviri

E10: 2. sınıfta çeviri dersi

E11: Thème-Version

E12: Ara sıra Mesleki Fransızca dersinde

E13: Yazınsal çeviri derslerinde

E14: Çeviri

E15: Fransızca Dil bilgisi (pronoms relatifs et phrases complétives konularında). Bir de Türkçe - Fransızca dersi verdiğimde

E16: Çeviri (F-T/ T-F)

COURS DANS LESQUELS CHACUN DES PARTICIPANTS PROPOSE DES ACTIVITES DE TRADUCTION					
THEMES	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 31		Participants 16	
TRADUCTION	Traduction (écrite)	5	20	5	12
	Activités de traduction	1		1	
	Thème : TR → FR	7		7	
	Version : FR → TR	6		6	
	Introduction à la traduction	1		1	
LANGUE ET LITTERATURE	Enseignement du poème : analyse du texte poétique	1	9	1	6
	Linguistique + Sociolinguistique	2		2	
	Lecture	2		2	
	Expression écrite	3		3	
	Syntaxe comparative	1		1	
FOS	FOS	2		2	

ANNEXE-6. (Suite) Traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Question 5. *Hangi ders/derslerde öğrencilere şiir çevirisi uygulaması yaptırıyorsunuz? (16 réponses)*

E1: Şiir incelemesi ve öğretimi, Özel Alan Fransızcası

E2: Okuma Becerileri

E3: Fransızca-Türkçe Çeviri ve Çeviri Etkinlikleri derslerinde az sayıda şiir çevirisi de yaptırım.

E4: Yazılı Anlatım, Edebi Metinler, Çeviri Thème et Version

E5: Fransızca Okuma-Fransızca yazma

E6: Hiç yaptırmadım

E7: KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT YÜKSEK LİSANS DERSİ

E8: şiir çevirisi uygulaması yapmıyoruz

E9: Sadece Şiir Çözümlemesi dersinde bazı şiirlerin farklı çevirilerini gösteriyorum.

E10: şiir çevirisi yapmıyorum

E11: Metin çevirisi odaklıyım

E12: Şiir çevirisi yaptırabileceğim herhangi bir derse girmiyorum. Önümüzdeki yıldan itibaren Fransız Edebiyatına Giriş dersinde uygun olabilir.

E13: Yazınsal çeviri

E14: Yaptırmıyorum.

E15: -

E16: Genel çeviri derslerinde farklı metin türleri üzerinden giderek şiir çevirisi de yaptırıyorum. Fakat direkt olarak şiir çevirisi dersi çalıştığım kurumlarda yoktu.

COURS DANS LESQUELS CHACUN DES PARTICIPANTS PROPOSE DES ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE					
THEMES	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 15		Participants 9	
TRADUCTION	Traduction (écrite)	2	6	2	4
	Activités de traduction	1		1	
	Thème : TR → FR	1		1	
	Version : FR → TR	2		2	
LITTERATURE	Enseignement du poème : analyse du texte poétique	2	4	2	4
	Textes littéraires	1		1	
	Littérature comparée	1		1	
LANGUE	Lecture	2	4	2	3
	Expression écrite	2		2	
FOS	FOS	1		1	
AUCUNE REPONSE		7 participants			

ANNEXE-6. (Suite) Traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Question 9. *Sizce neden öğrenciler en zor çevrildiğini düşündüğünüz metni çevirmekte zorlanıyorlar? (16 réponses)*

E1: Yan anlamlar ve söz sanatları

E2: Alanın kelime bilgisine ve alan bilgisine sahip olmamaları

E3: Şiir çevirisi metni anlama ve eşdeğerliği sağlama çabasının ötesinde bir yaratıcılık istiyor.

E4: Bu tür metinler sınıf ortamında işlenmiyor, az işleniyor; dilin edebi fonksiyonları üzerinde durulmuyor.

E5: Bu alanlar hem alan bilgisi hem de terminoloji bilgisi gerektiriyor.

E6: Şiir çevirisinin çeviri becerisinin yanı sıra edebi anlatım becerisini de gerektirdiğini düşünüyorum.

E7: MECAZLAR + DEVRİK CÜMLELER + ELLIPTIQUE YAPILAR + VOCABULAIRE

E8: Kullanılan söz sanatlarını, soyut anlamları ve şairin sözlerinin anlaşılması ve bunları ifade etmeleri yani çevirmeleri güç olduğu için

E9: Şiir dilinin özelliklerinden dolayı (eksiltili anlatım, eğretilmeler, imgeler vs.) çevrilmesi çok güçtür.

E10: kültürel birikim eksikliği

E11: Dilsel ve ekinsel eksiklik

E12: Şiirlerde metafor, benzetme, soyut anlam, sözcük oyunları gibi hedef dile tam anlamıyla hakim olmayı gerektirecek içerikler yer aldığı için öğrenciler zorlanıyor.

E13: Kültürel unsurların farklılığı, özel alan bilgi hakimiyeti yetersizliği, dilsel eksiklik

E14: Hem dilsel hem kültürel bilgilerinin ve deneyimlerinin eksik olması nedeniyle.

E15: Dilsel becerileri henüz yeterince gelişmediği için, bir de genel olarak az okudukları için

E16: Çünkü şiir çevirisi yapmak bu yazınsal tür ile ilgili olmayı gerektiriyor. Şiir yapısal olarak enigmatik bir yazınsal tür olduğu için ve öğrencilerin çoğu da şiir ile ilgili olmadıkları için metni anlamada, eşdeğer bulmada ve biçimsel olarak erek metinde bu değeri sağlamada zorluklar yaşıyorlar. Şiirin anlamının yanı sıra (çünkü çokça kapalı anlatımlar olabiliyor) biçimsel, ritmik bir değeri de olduğu için hepsini aynı anda erek dilde sağlamada yetersiz kalıyorlar. Şiir çevirisini bir çeşit özel alan çevirisi gibi görmek mümkündür. Çünkü çevirmenin sağlıklı bir şiir çevirisi yapabilmesi için şiir okuyor olması, bu tür ile ilgili olması ve yine bu türe özel bir çalışma yapması, çözümlemesi gerekiyor. Bu açılardan şiir türü diğer yazınsal türler arasında farklı bir yere sahiptir.

ANNEXE-6. (Suite) Traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

DIFFICULTES RELATIVES AUX ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE					
THEMES	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 43		Participants 16	
CAUSES D'ORDRE LINGUISTIQUE	Lecture et compréhension : lacunes en termes de compréhension du message de l'auteur ; les apprenants lisent peu (Metni anlama)	4	15	4	13
	Connaissances lexicales insuffisantes	3		3	
	Connaissances linguistiques (LC et LS) insuffisantes	6		6	
	Nécessite la maitrise des compétences en expression écrite	2		2	
CAUSES RELATIVES AU TYPE DE TEXTE	Nécessite des connaissances sur les caractéristiques du texte poétique (parfois manquantes chez l'apprenant)	4	17	4	9
	Difficultés relatives à la retranscription de la forme poétique source (forme, rythme, etc.)	1		1	
	Requiert une bonne maitrise des procédés d'écriture (figures de styles, etc.)	12		5	
CAUSES D'ORDRE CULTUREL	Connaissances culturelles insuffisantes	4	6	4	6
	Trouver les équivalences	2		2	
MANQUE D'INTERET POUR LE TEXTE POETIQUE	De la part des enseignants : Textes poétiques dévalorisés en classe de langue	1	3	1	3
	De la part des apprenants : nécessite une certaine créativité	2		2	
CAUSES RELATIVES A LA TRADUCTION	Maitrise nécessaire des compétences en traduction	2		2	

ANNEXE-6. (Suite) Traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Question 11. *Sizce, şiir çevirisi eğitim/öğreniminin avantajları nelerdir? (16 réponses)*

E1: Söz sanatlarını kullanma

E2: Öğrencileri soyut düşünmeye alıştırması

E3: Merakı ve yaratıcılığı geliştirmesi, grup çalışmasına uygun olması, eğitimin oyun "ludique" işlevine uygun olması.

E4: Dilin şiirsel fonksiyonunu keşfetmek ve uygulamak; şiirsel dilin işleyişini ve yapısını tanımak; söz sanatlarını tanımak; şiirsel metnin özelliklerini öğrenmek.

E5: Öğrenenler dilin farklı şekillerde nasıl yorumlanabileceği konusunda farkındalık kazanırlar.

E6: Öğrencilerin yaratıcılığını, dil hakimiyetini ve dilsel duyarlılığını geliştirir.

E7: ÖZEL İLGİ ALANINA KATKI + DİLİ DERİNLEMESİNE ÖĞRENİP UZMANLAŞMA

E8: Gerek şiir çevirisi gerekse diğer çevirilerde olsun, çevirinin yabancı dil öğretiminde bir araç olarak kullanılması, öğrencilerin yabancı dili kullanımına onların analiz /sentez yapma, çözümleme becerilerinin gelişmesine kısaca yabancı dil eğitimine büyük katkılar sağlamaktadır.

E9: Dil kullanımında yaratıcılığı geliştirmesi.

E10: bilmiyorum

E11: Soyut düşüncüyü destekler

E12: Bence öğrencilerin hedef dilin farklı kullanımlarını, söz sanatlarını, sözcüklerin yan ve mecaz anlamlarını, vs. öğrenirken aynı zamanda hedef kültüre dair de keşif yapabilmelerini sağlar. Diğer yandan öğrencilerin kendilerini düz, basit ve yüzeysel kalıplar yerine daha derin ve anlamlı cümlelerle ifade etmelerine katkısı olabilir. Bu durum ana dil kullanımlarına da yansırsa daha da iyi olur.

E13: İnsanoğlunun ortak duygu ve düşüncelerinin evrenselliğini yaşamak ve paylaşmak

E14: Edebi dili öğrenmek.

E15: Şiiri çevirmek için önce hissetmek, anlamak gerektiği için dilsel becerilerinde gelişimlerine olumlu katkı sağlaması

E16: Şiir çevirisinden önce yazınsal bir tür olarak şiirin ne olduğu ve nasıl oluştuğu edinci öğrencilere kazandırılırsa şiir çevirisi yapmak da onlar açısından daha avantajlı ve sağlıklı olacaktır. Böylece öğrenciler için zor bir türün çeviri eğitimi almak onları geliştirip hatta diğer metin türleri çevirisinde bile daha az zorlanmalarını sağlayacaktır.

ANNEXE-6. (Suite) Traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

AVANTAGES LIES AUX ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE					
THEMES	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 30		Participants 15	
AVANTAGES SUR LE PLAN LITTERAIRE	Permet de découvrir et de travailler sur le langage littéraire et poétique (dilin şiirsel işlevi ve edebi dili geliştirmesi)	4	10	3	7
	Permet de découvrir et de se familiariser avec différents procédés d'écriture se démarquant de l'usage ordinaire de la langue (Expert : söz sanatları)	3		5	
	Permet de se familiariser avec les connotations et le sens figuré (Expert : yan ve mecazi anlam / soyut düşünce)	3			
AVANTAGES SUR LE PLAN LINGUISTIQUE ET CULTUREL	Permet un apprentissage approfondi de la langue : meilleure maitrise de la langue	6	9	6	6
	Contribue au perfectionnement de la langue maternelle	1		1	
	Contribue à l'apprentissage et au perfectionnement des compétences en expression (écrite mais aussi orale)	1		1	
	Permet aux apprenants de découvrir la culture de la langue cible	1		1	
AVANTAGES SUR LE PLAN EMOTIONNEL	Sensibilise les apprenants à l'universalité des émotions et des opinions communes et leur permet de l'expérimenter	1	7	1	5
	Participe au développement de la créativité des apprenants	3		3	
	Permet un enseignement ludique et motivant	3		2	
AVANTAGE SUR LE PLAN PEDAGOGIQUE (Moyen au service de l'enseignement du FLE, Permet de travailler des compétences transversales, etc.)	Se prête bien au travail en groupe	1	4	1	3
	Sollicite des compétences métacognitives d'analyse et de résolution de problème	1		1	
	Permet de travailler les compétences en traduction	2		2	
AUCUNE REPONSE		1			

ANNEXE-6. (Suite) Traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Question 13bis. *Evet ise, lütfen hangi becerileri olumlu etkilediğini belirtiniz. (12 réponses)*

E2: Okuma-Anlama becerisi, Yazma becerisi

E3: Anlama, yazılı ifade, anadilinin olanaklarını sorgulama, öğrenilen dilin ilginç ifade özelliklerine merak geliştirme, yazdığı metni tekrar okuyup düzeltilmeler yapma alışkanlığı edinme, çevirinin sonlu bir edim olamayabileceğini kavrama.

E4: Şiir çevirisi, anlama, yazılı anlatım yeteneklerini geliştirdiği gibi, dilin özgün şiirsel, duygusal, metaforik, ironik vb. kullanımları konusunda da katkıda bulunuyor. Şiir dili hem günlük yaşam dilidir hem de "öteki dünya" dilidir.

E5: Anlama, yorumlama, yazma, dilbilgisel beceriler

E6: Anlama ve anlatım becerilerini geliştirir.

E7: ANLAM YORUMLAMA + SÖZ SANATLARI + KELİME BİLGİSİ + YENİDEN İFADE ETME

E8: okuduğunu anlama, analiz /sentez yapma, çözümleme becerileri

E9: Yazılı anlatım becerisi.

E11: Anlama ve yazma

E12: Okuduğunu anlama, düşüncelerini yazılı ya da sözlü ifade etmelerinde kuşkusuz olumlu etkisi olacağını düşünüyorum.

E15: Anlama ve hedef dilde ifade etme

E16: Okuduğunu anlama (kapalı anlatımlar için de geçerli), sözcük bilgisi, anadile hakimiyet ve yazılı ifade gibi becerilere katkısı olmaktadır.

COMPETENCES FAVORISEES PAR LES ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE					
THEMES	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 34		Participants 12	
Comprendre et s'exprimer	Lecture / Compréhension écrite et/ou orale	10	23	10	12
	Expression orale et / ou écrite	11		11	
	Interpréter	2		2	
Compétences linguistiques	Identifier et employer divers procédés d'écriture des langues en question, enrichir son bagage lexical, maîtrise des langues source et cible	7		5	
Compétences métacognitives	Se relire, se corriger, analyser, résoudre des problèmes, etc.	3	4	2	2
	S'intéresser à la langue cible	1		1	

ANNEXE-6. (Suite) Traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Question 15. *Şiir çevirisi derslerinizde, öğrencilerinizden tam olarak beklentileriniz nelerdir? Lütfen cevaplarınızı en önemli beklentinizden başlayarak sıralayınız (Temel hedeften başlayarak, ikinci hedef, üçüncü hedef olarak devam edebilirsiniz). (16 réponses)*

E1: Kaynak metnin hedef dildeki eşdeğerliliğini sağlayabilmek

E2: Doğru anlayıp kendi ana dillerine aktarabilmeleri

E3: 1. Aynı metnin birden çok başarılı çevirisi olabileceğini görmeleri 2. Kaynak metne sıkı sıkıya bağlı kalan başarısız çeviriden kaçınmaları 3. Eşdeğer biçimleri arama konusunda deneyim kazanmaları 4. Birlikte (ikili ya da grup halinde) çalışma alışkanlığı geliştirmeleri 5. Şiir vasıtasıyla öğrenilen dilin kültürüne ilgi geliştirmeleri 6. Yabancı kültüre merak duyma ve yazınsal metinden zevk alma deneyimlerinin artması. (Şiiri tersine çeviride hiç kullanmadım)

E4: 1. Şiir diliyle aşına olmaları ve şiirsel söylemin yapısını keşfetmeleri ve bunun karşılığını hedef dilde bulmaya çalışmaları 2. Okuma ve yazma yeteneklerini geliştirmeleri.

E5: Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri Anladıklarını sözlü ve yazılı olarak düzgün bir biçimde ifade edebilme becerilerini geliştirmeleri Şiirlerin yazarları, yazılış amacı vb. hakkında bilgi edinmeleri Şiir çevirisi ile düz yazı çevirisi arasındaki farkları görebilme becerisi kazanmaları

E6: Anlama becerilerini geliştirmek, ifade etme becerisini geliştirmek, dillerin olay ve olguları farklı algılayış ve ifade ediş biçimlerini fark etmelerini sağlamak

E7: 1- KAYNAK DİLİ ANLAMA 2- SÖZ SANATLARINI BELİRLEME 3- KÜLTÜREL ÖĞELERİ BELİRLEME VE ADAPTASYONUNU YAPMA 4- HEDEF DİLDE YENİDEN İFADE ETME

E8: okuduğunu anlama, anladığını da, estetik ve kültürel unsurları da göz önünde bulundurarak kendi dilinde yeniden ifade etmesini

E9: Metni doğru anlama, iki dil arasında doğru eşdeğerlikleri bulma ve kullanma

E10: şiir çevirisi yapmıyorum

E11: Metni okuyup anlaması ve kaynak dilden hedef dile uygun ekinsel göndermelere uygun olarak çeviri yapması

E12: Daha önce de belirttiğim gibi derslerde şiir çevirisi yapmıyorum ama eğer yapsaydım öncelikle okuduğunu genel olarak anladıktan sonra bağlam içerisinde yorumlayarak alt anlamlara ulaşabilme çabası derdim.

E13: 1. Şiirsel (imge-ses) dilini kavratmak, 2. Dilsel-kültürel analiz yapmak, 3. Anlamsal boyutunu hedef dilde kurmak

E14: Anlamı aktarırken, biçimsel öğeleri de dikkate almak

E15: -

E16: En önemlisi öğrencinin çevirdiği şiirde erek dil ve kültürde kabul edilebilir bir şekilde eşdeğerini, anlamını ve etkisini sağlayabilmesidir. Biçimsel eşdeğerli de olabildiğince sağlanması gereken bir durumdur fakat öncelik anlam ve etkidir.

ANNEXE-6. (Suite) Traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

ATTENTES DES ENSEIGNANTS DANS LES ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE						
THEMES	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 42		Nombre de participants 14		Rang
Objectifs langagiers	Lire et comprendre un texte poétique	10	25	10	13	1 ^{er} → 9 2 ^{ème} → 1
	Réexprimer le poème sn la langue cible	7		7		1 ^{er} → 1 2 ^{ème} → 4 3 ^{ème} → 1 Dernier → 1
	Déterminer les caractéristiques du texte poétique : s'intéresser aux textes littéraires, comprendre les éléments relatifs à l'aspect formel, saisir les sens figurés	8		7		1 ^{er} → 2 2 ^{ème} → 3 Dernier → 2
Objectifs opérationnels	Déterminer les caractéristiques de la traduction : être sensibilisé à la richesse des traductions possibles + s'éloigner de la traduction littérale /TIT ??)	2	13	1	10	1 ^{er} → 1
	Savoir trouver des équivalences	10		10		1 ^{er} → 1 2 ^{ème} → 6 3 ^{ème} → 3
	Savoir travailler en groupe	1		1		3 ^{ème} → 1
Objectifs culturels	S'intéresser à la culture cible et analyser les éléments culturels d'un texte poétique	4		4		2 ^{ème} → 2 3 ^{ème} → 1 4 ^{ème} → 1

ANNEXE-6. (Suite) Traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Question 16. *Fransızca bir şiirin Türkçeye çevirisi dersinizi nasıl işlediğinizi açıklayınız? Mesela, bu hedefe ulaşabilmek için izlediğiniz ders aşamalarını (1. aşama, 2. aşama, 3. aşama, vs.) ifade ederek cevap verebilirsiniz. (11 réponses)*

E1: 1) Kaynak metni inceleyip kelimeler üzerinde durma, 2) yorumlama ve söz sanatları üzerinde durma, 3) hedef dilde eşdeğerliliğine bulma

E2: 1.Doğru anlama 2. Kendi dilinde doğru ifade etme

E3: (Hatırlatma: Şiir çevirisi dersi vermedim, yalnızca F-T Çeviri ve Çeviri Etkinlikleri derslerinde farklı bir metin türü olarak şiir çevirisine yer verdim.) 1. Aşama: Türkçeye çevrilmiş biçimleri bulunan; dil, içerik ve biçim açısından öğrencilerin düzeyine uygun olan ve ilgilerini çekeceği düşünülen bir şiir seçilmesi 2. aşama: Metin çevresinde araştırmalar (yazarı, dönemi, türü, varsa şarkıya uyarlanmış biçimi, tanınmışlığı, vb) 3. aşama: Metin okuma-Çözümleme süreci 4. Aşama: Anadilde bir eşdeğerini oluşturma çalışmaları 5. aşama: İncelenen şiirin Türkçedeki farklı çevirilerinin incelenmesi, karşılaştırılması, değerlendirilmesi.

E4: 1-Metni önceden verme ve ilk araştırma ve okumayı kendilerinin yapmasını sağlama 2- İlk derste, şairini tanıtmak, metnin özelliklerini tanıtmak, metinsel yapısını tanıtmak. yani edebiyat tarihi ve metin çözümlemeleri bağlamında çevrilecek şiir metnine yaklaşımda bulunma. 3. Yine ilk derste, şiirsel anlamın özellik gösterdiği (bunlar genelde zorlanacakları bölümlerdir) bölümleri birlikte sorgulama, ilk çeviri girişimlerinde bulunma. (Bir dizenin çevrilmesi için ders sürecinde zaman tanıma çok önemli). 4- Gelecek ders için şiirin bütününe sınıfın çevirip sonraki derse hazırlıklı gelmesini sağlama 5- Çeviri örneklerini okutma, toplu değerlendirme; yanlışlar üzerinde tartışma ve en güzelini birlikte seçme ve bunun nedenini açıklama.

E5: Böyle bir dersim yok ancak olsaydı aşağıdaki aşamaları izlerdim: 1.aşama: Şiirin konusu, yazarı dönemi hakkında bilgi düzeylerini kontrol etmek, eksikleri var ise bunlara ilişkin bilgi vermek 2. Şiiri sessizce okumalarını istemek, 3. Şiiri çevirmelerini istemek, çevirirken özellikle cümle kuruluşlarına, cümlelerin yapısına, devrik ya da eksilteli cümlelere dikkat etmeleri konusunda uyarmak (burada arkadaşıyla birlikte çevirmesini de isteyebiliriz, ya da arzuya göre isteyen tek başına isteyen de arkadaşıyla birlikte çeviri yapabilir) 4. Yapmış oldukları çevirileri akranlarıyla gözden geçirip karşılaştırmalarını istemek 5. Bazı öğrencilerden yaptıkları çevirileri sesli olarak okumalarını istemek varsa yanlışları sınıfla birlikte düzeltmek) 6. Şiirin en uygun çevirisinin hangisi olduğuna karar vermek.

E6: 1. Şair hakkında bilgi, 2. Şiir analizi, 3. Şiirde çeviri aşamasında güçlük çıkaracak noktaları tespit etme, 4. Bu noktaların çözümüne yönelik araştırma, tartışma, 5. Çeviri aşaması.

E7: - ÖZEL OLARAK BÖYLE BİR DERS İŞLENMİYOR. - DİL VE EDEBİYAT BÖLÜMÜNDE ÇEVİRİYE GİRİŞ DERSİNDE KISACA ÖRNEK OLARAK İŞLENİYOR (ÇEVİRİSİ BELLİ ŞAİRLERCE YAPILMIŞ ÖRNEK ŞİİRLER İNCELENİYOR) * OKUMA * ANLAM ÇÖZÜMLEME * SYNTAXIQUE ÇÖZÜMLEME * KÜLTÜREL ÇÖZÜMLEME * YENİDEN İFADE ETME - MÜTERCİM TERCÜMANLIK BÖLÜMÜNDE ÇEVİRİ KURAMLARINA GİRİŞ DERSİNDE METİN TİPİ OLARAK İŞLENİYOR.(ÇEVİRİSİ BELLİ ŞAİRLERCE YAPILMIŞ ÖRNEK ŞİİRLER İNCELENİYOR) * ANLAM ÇÖZÜMLEME * ÇEVİRİ STRATEJİSİ BELİRLEME * STRATEJİ BAĞLAMINDA HEDEF DİLDE YENİDEN İFADE ETME

E8: 1.okuma 2.okuduğunu anlama 3.anladığını yeniden ifade etme

E9: 1) Şiirin ayrıntılı bir çözümlemesi yapılır 2) Söz sanatları saptanır ve anlaşılır 3) Eşdeğerlikler ve söz dizimi aşamasına geçilir.

E10: ---

E11: Doğrudan şiir çevirisi dersi yapmadığım için bu soruya sağlıklı yanıt veremem

E12: Şiir çevirisi yapmıyorum.

ANNEXE-6. (Suite) Traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

E13: 1. Okumak, anlam dünyasını yakalamak, 2. Şairin şiir anlayışını, şiirin ekolünü ve dönemini kültürel ve teknik özellikleriyle tanımak, 3. Şiirin metaforik dilini analiz etmek, anlamsal düzeyini ortaya koymak 4. Yorumlamak, 5. Dilsel-anlamsal buyutu hedef dilde yeniden üretmek

E14: Şiir çevirisi yaptırmıyorum

E15: -

E16: 1. Aşama: Genel olarak şiir türü ile ilgili öğrencilere genel bir bilgi verme. 2. Aşama: Çevirilecek metnin öğrenciye verilmesi ve sözcük bilgisi çalışması yapmalarını sağlama. 3. Aşama: Öğrencilerin metni önce anlamsal sonra biçimsel olarak çözümlemelerini ve anlamalarını sağlama. 4. Aşama: Anlaşılan metnin anadilde anlamsal eşdeğerlerini bulmalarını sağlama. 5. Aşama: Anadilde metni oluşturma. 6. Aşama: Son olarak metnin anlamsal kontrolü ve kaynak metin bağlamında biçimsel bir şekil verme. Ve erek metnin tamamlanması. Genel olarak bu aşamalar şeklinde işliyorum.

ETAPES DU CHEMINEMENT PEDAGOGIQUE MENE LORS D'UNE ACTIVITE DE TRADUCTION POETIQUE						
THEMES	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 56		Nombre de participants 11		Rang
Travail spécifique au type de texte en amont ou en parallèle de la découverte du texte	S'informer sur le poème (époque, mouvement, genre, etc.) et le poète	6		6		1 ^{ère} étape : 3 2 ^{ème} étape : 3
Lecture et compréhension du texte poétique	Lecture	6	18	11	1 ^{ère} étape : 8 2 ^{ème} étape : 3	
	Compréhension	9				
	Travail autour du lexique	3				
Etude des éléments culturels et / ou stylistiques du texte	Art rhétorique (figures de style, etc.)	5		5		2 ^{ème} étape : 2 3 ^{ème} étape : 3
Travail d'interprétation et de recherche d'équivalences	Travail d'interprétation et de recherche d'équivalences	8		8		2 ^{ème} étape : 1 3 ^{ème} étape : 4 4 ^{ème} étape : 3 Principalement à l'avant-dernière étape
Expression écrite (reverbalisation)	Reformulation du texte poétique	11		10		Dernière étape (avec des étapes de vérification)
Etape didactique : réflexion sur le choix du texte, travail en groupe, mise en commun, vérification / rectification, travail sur les stratégies de traduction	Comparaison, Vérification et travail en groupe	8	9	6	6	Au début : 1 Avant-dernier : 1 À la fin : 4 2 ^{ème} étape : 1 (Après l'étape de lecture/compréhension : déterminer des stratégies de traduction)
	Choix du poème	1		1		

ANNEXE-6. (Suite) Traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Question 17bis. *Evet ise, lütfen açıklama getiriniz. (7 réponses)*

E1: Sanatsal ifadeler daha fazla, bu nedenle yorumlaması daha güç

E2: Şiirde kullanılan dilin diğer alanlarda farklı olması

E3: Şiir söz konusu olduğunda, çevrilecek metnin anlaşılmasını ya da ilgi uyandırmasını beklediğim kaynaklardan yararlanma şansım artıyor. Yayınlanmış farklı çevirileri öğrencilerin değerlendirmesine sunmam da mümkün oluyor. Ayrıca, yaratıcılık becerilerini kullanmaları için de şiir çevirisi daha uygun oluyor.

E4: Şiir metinleri ve şiirsel dil, edebi metinler içinde farklı özelliklere sahiptir.

E5: Şiirlerdeki syntaxique yapı diğer türlerden farklı olduğu için çevirirken özellikle cümle kuruluşlarına, cümlelerin yapısına, devrik ya da eksiltili cümlelere dikkat etmeleri konusunda uyarırım.

E7: STRATEJİ BELİRLEME DAHA BASKIN.

E15: -

E16: Aslında genel çerçeve olarak aynı fakat diğer türlerde şiirdeki kadar yoğun biçemsel ya da ritmik yapılar olmadığı için son aşama olmayabiliyor. Yine de metnin bağlamı, içeriği ve kaynak metin yazarının biçimine göre değişiklik gösterebiliyor bu durum. Teknik ya da özel alan çevirilerinde işin estetik kısmına çok girilmiyor ve doğrudan anlamı sağlama amacı temel alınıyor.

CAUSES D'UN ENSEIGNEMENT DIFFERENT DE LA TRADUCTION POETIQUE					
Thèmes	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 10		Nombre de participants 7	
Difficultés du texte poétique émanant de ses caractéristiques	Langage poétique différent des autres	3	5	3	5
	Expressions et figures de style plus complexes	2		2	
Requiert beaucoup plus la mise en place de stratégies	Requiert beaucoup plus la mise en place de stratégies	1		1	
Favorise la créativité des apprenants	Favorise la créativité des apprenants	1		1	
Enrichit le processus didactique	Choix des textes poétiques et diversité de leurs traductions	2	3	1	1
	Permet d'attirer l'attention des apprenants	1		1	

ANNEXE-6. (Suite) Traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Question 18bis. *Evet ise, lütfen açıklama getiriniz. (9 réponses)*

E1: Yorumlamada dil dışı unsurları da dikkate alıyoruz

E2: Şaşkınlık-Ünlem ifadeleri kültürlere göre farklılık gösterir.

E3: Şiirin estetik değerinin korunması için vezin, kafiye, ritm öğelerine de dikkat çekiyorum elbette.

E4: Elbette. Bu durumlar kültürel olabilir, sessel olabilir bunların hem adaptasyon çevirisi yapılabilir hem de eşdeğerli çevirisi yapılabilir hem de anlama bağlı kalarak bağımsız çevirileri yapılabilir.

E6: Şiir incelemesi aşamasında bu unsurlara dikkat çekip sınıfta bir tartışma yürütüyoruz.

E7: ŞAİRİN GÖNDERMELERİNİN KAYNAĞI KAFİYE EKİNSEL AYRINTILAR

E9: Kültürel öğeler; sözcüklerin kültürlere göre farklı yananamları olabileceği;

E13: Şairin şiirin ifade biçimi ve anlayışına göre değişir. Dil dışı unsurlardan çizgi, desen, resim gibi unsurları anladım sorunuzdan ? Örneğin sürrealist şairlerin ürünleri gibi..

E15: -

E16: Yazınsal metinlerin kültürel unsurlar etkisi altında olduğu bir gerçektir ve içerik olarak da bu izlere rastlamak elbette mümkün. Bu yüzden şiir türünde de dildışı, kültürel unsurların etkisi vardır. Bu unsurlar metnin anlamını veya yazarın söylemek istediği şeyi doğrudan etkilemektedir. Kapalı anlatımları çözümlerken de bu gibi dildışı ve kültürel unsurların çözümlenmesi, anlaşılması gerekmektedir ki şiirin anlatmak istediği anlaşılsın. Çünkü bu durumlar çevirmene şiir çevirisi sürecinde katkı sağlayıp hata yapmayı en aza indirip sağlıklı bir çeviri yapmasını sağlamaktadır.

PLACE DES ELEMENTS EXTRALINGUISTIQUES DANS LES ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE					
Thèmes	Codes	Nombre d'occurrences sur un total de 15		Nombre de participants 9	
Attention particulière accordée aux spécificités du texte poétique : importance du lexique, des procédés d'écriture et de la forme du texte	Forme poétique : rimes, rythmes, mètre	3	6	3	6
	Procédés d'écriture	3		3	
Impact de la culture sur le sens du texte poétique	Culture et diversité de traductions	5		5	
Sens du texte poétique davantage influencé par les éléments extralinguistiques	Impact des éléments extralinguistiques dans l'interprétation	3		3	
Activité de discussion autour des éléments extralinguistiques	Discussion autour des éléments extralinguistiques	1		1	

ANNEXE-7. Evaluation de la fiabilité du traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Question 3. *Hangi ders/derslerde öğrencilere çeviri uygulaması yaptırıyorsunuz?*
(16 réponses)

COURS DANS LESQUELS CHACUN DES PARTICIPANTS PROPOSE DES ACTIVITES DE TRADUCTION						
THEMES	Codes	Codes communs à ceux de l'expert	Nombre d'occurrences sur un total de 31		Participants 16	
TRADUCTION	Traduction (écrite)	+	5	20		12
	Activités de traduction		1			
	Thème : TR → FR		7			
	Version : FR → TR		6			
	Introduction à la traduction		1			
LANGUE ET LITTERATURE	Enseignement du poème : analyse du texte poétique	+	1	9	1	6
	Linguistique + Sociolinguistique	+	2		2	
	Lecture	+	2		2	
	Expression écrite	+	3		3	
	Syntaxe comparative	+	1		1	
FOS	FOS	+	2		2	

Güvenirlilik katsayısı hesaplaması: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 7 / (7+0) \times 100 = 100$

ANNEXE-7. (Suite) Evaluation de la fiabilité du traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Question 5. *Hangi ders/derslerde öğrencilere şiir çevirisi uygulaması yaptırıyorsunuz?*
(16 réponses)

COURS DANS LESQUELS CHACUN DES PARTICIPANTS PROPOSE DES ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE						
THEMES	Codes	Codes communs à ceux de l'expert	Nombre d'occurrences sur un total de 15		Participants 9	
TRADUCTION	Traduction (écrite)	+	2	6	2	4
	Activités de traduction		1		1	
	Thème : TR → FR		1		1	
	Version : FR → TR		2		2	
LITTERATURE	Enseignement du poème : analyse du texte poétique	+	2	4	2	4
	Textes littéraires		1		1	
	Littérature comparée		1		1	
LANGUE	Lecture	+	2	4	2	3
	Expression écrite	+	2		2	
FOS	FOS	+	1		1	
AUCUNE REPONSE			7 participants			

Güvenirlilik katsayısı hesaplaması: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 5 / (5+0) \times 100 = 100$

ANNEXE-7. (Suite) Evaluation de la fiabilité du traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Question 9. *Sizce neden öğrenciler en zor çevrildiğini düşündüğünüz metni çevirmekte zorlanıyorlar? (16 réponses)*

CAUSES DES DIFFICULTES RELATIVES AUX ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE						
THEMES	Codes	Codes communs à ceux de l'expert	Nombre d'occurrences sur un total de 43		Participants 16	
CAUSES D'ORDRE LINGUISTIQUE	Lecture : lacunes en termes de compréhension du message de l'auteur ; les apprenants lisent peu (Metni anlama)	+	4	15	4	13
	Connaissances lexicales insuffisantes	+(Expert : Kelime bilgisi eksikliği)	3		3	
	Connaissances linguistiques (LC et LS) insuffisantes		6		6	
	Nécessite la maîtrise des compétences en expression écrite	-	2		2	
CAUSES RELATIVES AU TYPE DE TEXTE	Connaissances insuffisantes sur le texte poétique	+(Expert : Alan bilgisi eksikliği)	4	17	4	9
	Difficultés relatives à la retranscription de la forme poétique source (forme, rythme, etc.)		1		1	
	Requiert une bonne maîtrise des procédés d'écriture (figures de styles, etc.)	+(Expert : Yan anlam ve söz sanatları)	12		5	
CAUSES D'ORDRE CULTUREL	Connaissances culturelles insuffisantes	+	4	6	4	6
	Trouver les équivalences	+	2		2	
MANQUE D'INTERET POUR LE TEXTE POETIQUE	De la part des enseignants : Textes poétiques dévalorisés en classe de langue	+(Expert : kullanım sıklığı)	1	3	1	3
	De la part des apprenants : nécessite une certaine créativité	+(Expert : yaratıcılık)	2		2	
CAUSES RELATIVES A LA TRADUCTION	Maitrise nécessaire des compétences en traduction	+(Expert : Çeviri becerisi)	2		2	

Güvenirlilik katsayısı hesaplaması: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 9 / (9+1) \times 100 = 90$

ANNEXE-7. (Suite) Evaluation de la fiabilité du traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Question 11. *Sizce, şiir çevirisi eğitim/öğreniminin avantajları nelerdir? (16 réponses)*

AVANTAGES LIES AUX ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE						
THEMES	Codes	Codes communs à ceux de l'expert	Nombre d'occurrences sur un total de 30		Participants 15	
AVANTAGES SUR LE PLAN LITTERAIRE	Permet de découvrir et de travailler sur le langage littéraire et poétique (dilin şiirsel işlevi ve edebi dili geliştirmesi)	+	4	10	3	11
	Permet de découvrir et de se familiariser avec différents procédés d'écriture se démarquant de l'usage ordinaire de la langue	+(Expert : söz sanatları)	6		5	
	Permet de se familiariser avec les connotations et le sens figuré	+(Expert : yan ve mecazi anlam / soyut düşünce)				
AVANTAGES SUR LE PLAN LINGUISTIQUE ET CULTUREL	Permet un apprentissage approfondi de la langue : meilleure maîtrise de la langue	+	6	9	6	
	Contribue au perfectionnement de la langue maternelle	+	1		1	
	Contribue à l'apprentissage et au perfectionnement des compétences en expression (écrite mais aussi orale)	+	1		1	
	Permet aux apprenants de découvrir la culture de la langue cible	-	1		1	
AVANTAGES SUR LE PLAN EMOTIONNEL	Sensibilise les apprenants à l'universalité des émotions et des opinions communes et leur permet de l'expérimenter	+(Expert : Merak ve yaratıcılık)	1	7	1	5
	Participe au développement de la créativité des apprenants		3		3	
	Permet un enseignement ludique et motivant		3		2	

ANNEXE-7. (Suite) Evaluation de la fiabilité du traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

AVANTAGE SUR LE PLAN PEDAGOGIQUE (Moyen au service de l’enseignement du FLE, Permet de travailler des compétences transversales, etc.)	Se prête bien au travail en groupe	+	1	4		3
	Sollicite des compétences métacognitives d’analyse et de résolution de problème		1			
	Permet de travailler les compétences en traduction	-	2			
AUCUNE REPONSE			1			

Güvenirlilik katsayısı hesaplaması: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 8 / (8+2) * 100 = 80$

Question 13bis. Evet ise, lütfen hangi becerileri olumlu etkilediğini belirtiniz: 12 réponses

COMPETENCES FAVORISEES PAR LES ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE						
THEMES	Codes	Codes communs à ceux de l'expert	Nombre d'occurrences sur un total de 34		Participants 12	
Comprendre et s'exprimer	Lecture / Compréhension écrite et/ou orale	+	10	23	10	12
	Expression écrite et/ou orale	+	11		11	
	Interpréter	+	2		2	
Compétences linguistiques	Identifier et employer divers procédés d'écriture des langues en question, enrichir son bagage lexical, maîtrise des langues source et cible	+	7		5	
Compétences métacognitives	Se relire, se corriger, analyser, résoudre des problèmes, etc.	+	3	4	2	2
	S'intéresser à la langue cible	+	1		1	

Güvenirlilik katsayısı hesaplaması: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 6 / (6+0) * 100 = 100$

ANNEXE-7. (Suite) Evaluation de la fiabilité du traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Question 15. *Şiir çevirisi derslerinizde, öğrencilerinizden tam olarak beklentileriniz nelerdir? Lütfen cevaplarınızı en önemli beklentinizden başlayarak sıralayınız (Temel hedeften başlayarak, ikinci hedef, üçüncü hedef olarak devam edebilirsiniz). (16 réponses)*

ATTENTES DES ENSEIGNANTS DANS LES ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE							
THEMES	Codes	Codes communs à ceux de l'expert	Nombre d'occurrences sur un total de 42		Nombre de participants 14		Rang
Objectifs langagiers	Lire et comprendre un texte poétique	+	10	25	10	13	1 ^{er} → 9 2 ^{ème} → 1
	Réexprimer le poème dans la langue cible	+	7		7		1 ^{er} → 1 2 ^{ème} → 4 3 ^{ème} → 1 Dernier → 1
	Déterminer les caractéristiques du texte poétique : s'intéresser aux textes littéraires, comprendre les éléments relatifs à l'aspect formel, saisir les sens figurés	+	8		7		1 ^{er} → 2 2 ^{ème} → 3 Dernier → 2
Objectifs opérationnels	Déterminer les caractéristiques de la traduction : être sensibilisé a la richesse des traductions possibles + s'éloigner de la traduction littérale /TIT ??)	+	2	13	1	10	1 ^{er} → 1
	Savoir trouver des équivalences	+	10		10		1 ^{er} → 1 2 ^{ème} → 6 3 ^{ème} → 3
	Savoir travailler en groupe	+	1		1		3 ^{ème} → 1
Objectifs culturels	S'intéresser à la culture cible et analyser les éléments culturels d'un texte poétique	+	4		4		2 ^{ème} → 2 3 ^{ème} → 1 4 ^{ème} → 1

Güvenirlilik katsayısı hesaplaması: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 7 / (7+0) \times 100 = 100$

ANNEXE-7. (Suite) Evaluation de la fiabilité du traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Question 16. *Fransızca bir şiirin Türkçeye çevirisi dersinizi nasıl işlediğinizi açıklayınız? Mesela, bu hedefe ulaşabilmek için izlediğiniz ders aşamalarını (1. aşama, 2. aşama, 3. aşama, vs.) ifade ederek cevap verebilirsiniz. (11 réponses)*

ETAPES DU CHEMINEMENT PEDAGOGIQUE MENE LORS D'UNE ACTIVITE DE TRADUCTION POETIQUE						
THEMES	Codes	Codes communs à ceux de l'expert	Nombre d'occurrences sur un total de 56		Nombre de participants 11	Rang
Travail spécifique au type de texte en amont ou en parallèle de la découverte du texte	S'informer sur le poème (époque, mouvement, genre, etc.) et le poète	+	6		6	1 ^{ère} étape : 3 2 ^{ème} étape : 3
Lecture et compréhension du texte poétique	Lecture	+	6	18	11	1 ^{ère} étape : 8 2 ^{ème} étape : 3
	Compréhension	+	9			
	Travail autour du lexique	+	3			
Etude des éléments culturels et / ou stylistiques du texte	Art rhétorique (figures de style, etc.)	+ (Expert : Söz sanatları)	5		5	2 ^{ème} étape : 2 3 ^{ème} étape : 3
Travail d'interprétation et de recherche d'équivalences	Travail d'interprétation et de recherche d'équivalences	+ (Expert : Eşdeğerlik)	8		8	2 ^{ème} étape : 1 3 ^{ème} étape : 4 4 ^{ème} étape : 3 Principalement à l'avant-dernière étape
Expression écrite	Reformulation du texte poétique	+ (Expert : Traduction)	11		10	Dernière étape (avec des étapes de vérification)

ANNEXE-7. (Suite) Evaluation de la fiabilité du traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Etape didactique : réflexion sur le choix du texte, travail en groupe, mise en commun, vérification / rectification, travail sur les stratégies de traduction	Comparaison, Vérification et travail en groupe	+	8	9	6	6	Au début : 1 Avant-dernier : 1 À la fin : 4 2 ^{ème} étape : 1 (Après l'étape de lecture/compréhension : déterminer des stratégies de traduction)
	Choix du poème	+	1		1		

Güvenirlilik katsayısı hesaplaması: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 9 / (9+0) \times 100 = 100$

Question 17bis. *Evet ise, lütfen açıklama getiriniz. (7 réponses)*

CAUSES D'UN ENSEIGNEMENT DIFFERENT DE LA TRADUCTION POETIQUE						
Thèmes	Codes	Codes communs à ceux de l'expert	Nombre d'occurrences sur un total de 10		Nombre de participants 7	
Difficultés du texte poétique émanant de ses caractéristiques	Langage poétique différent des autres	+	3	5	3	5
	Expressions et figures de style plus complexes	+	2		2	
Requiert beaucoup plus la mise en place de stratégies	Requiert beaucoup plus la mise en place de stratégies	+	1		1	
Favorise la créativité des apprenants	Favorise la créativité des apprenants	+	1		1	
Enrichit le processus didactique	Choix des textes poétiques et diversité de leurs traductions	+	2	3	1	3
	Intéresse les apprenants	+	1		1	

Güvenirlilik katsayısı hesaplaması: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 6 / (6+0) \times 100 = 100$

ANNEXE-7. (Suite) Evaluation de la fiabilité du traitement des données qualitatives de l'enquête d'opinion

Question 18bis. *Evet ise, lütfen açıklama getiriniz. (9 réponses)*

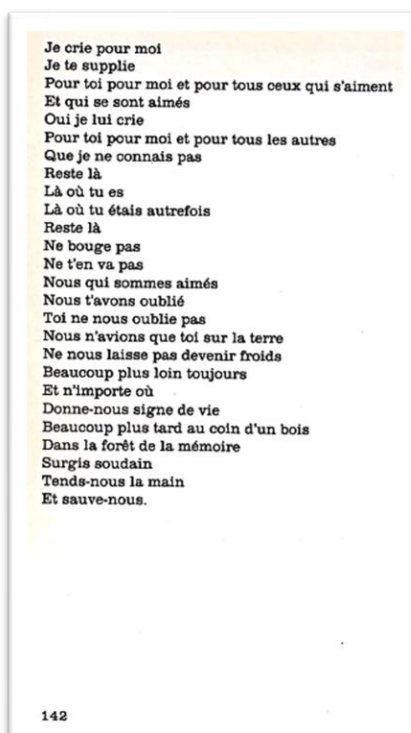
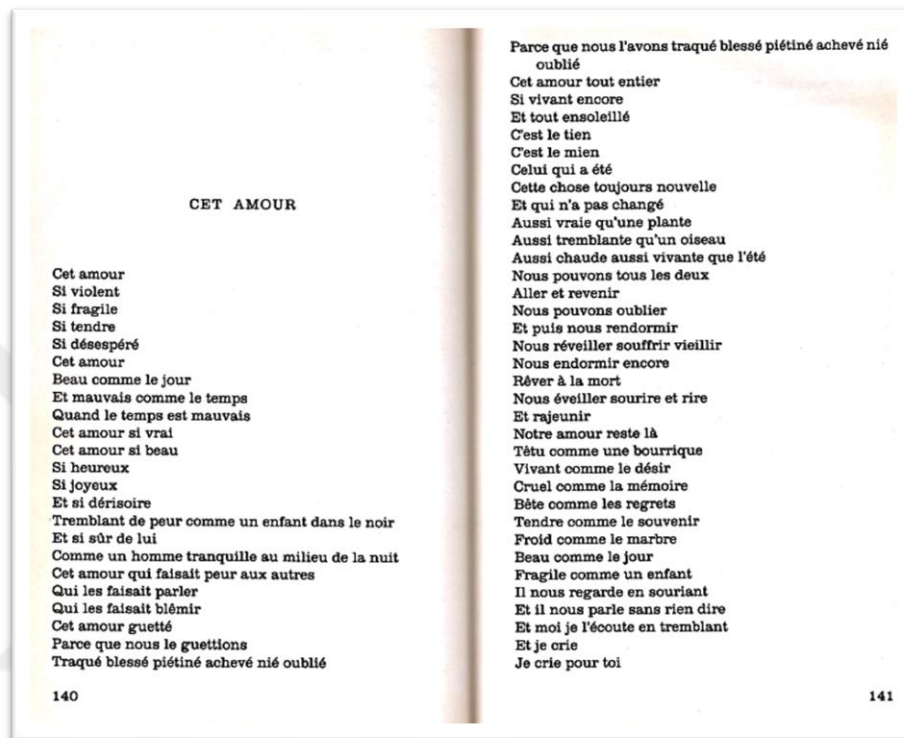
PLACE DES ELEMENTS EXTRALINGUISTIQUES DANS LES ACTIVITES DE TRADUCTION POETIQUE						
Thèmes	Codes	Codes communs à ceux de l'expert	Nombre d'occurrences sur un total de 15		Nombre de participants 9	
Attention particulière accordée aux spécificités du texte poétique	Forme poétique : rimes, rythmes, mètre	+	3	6	3	6
	Procédés d'écriture et lexiche	+	3		3	
Impact de la culture sur le sens du texte poétique	Culture et diversité de traductions	+	5		5	
Sens du texte poétique davantage influencé par les éléments extralinguistiques	Impact des éléments extralinguistiques dans l'interprétation	+	3		3	
Activité de discussion autour des éléments extralinguistiques	Discussion autour des éléments extralinguistiques	+	1		1	

Güvenirlilik katsayısı hesaplaması: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100 \rightarrow \Delta : 5 / (5+0) \times 100 = 100$

ANNEXE-8. Tableau regroupant les photos des traductions du poème Cet Amour de Jacques Prévert

PHOTOS DES PAGES DU POEME CET AMOUR ET DE SES TRADUCTIONS

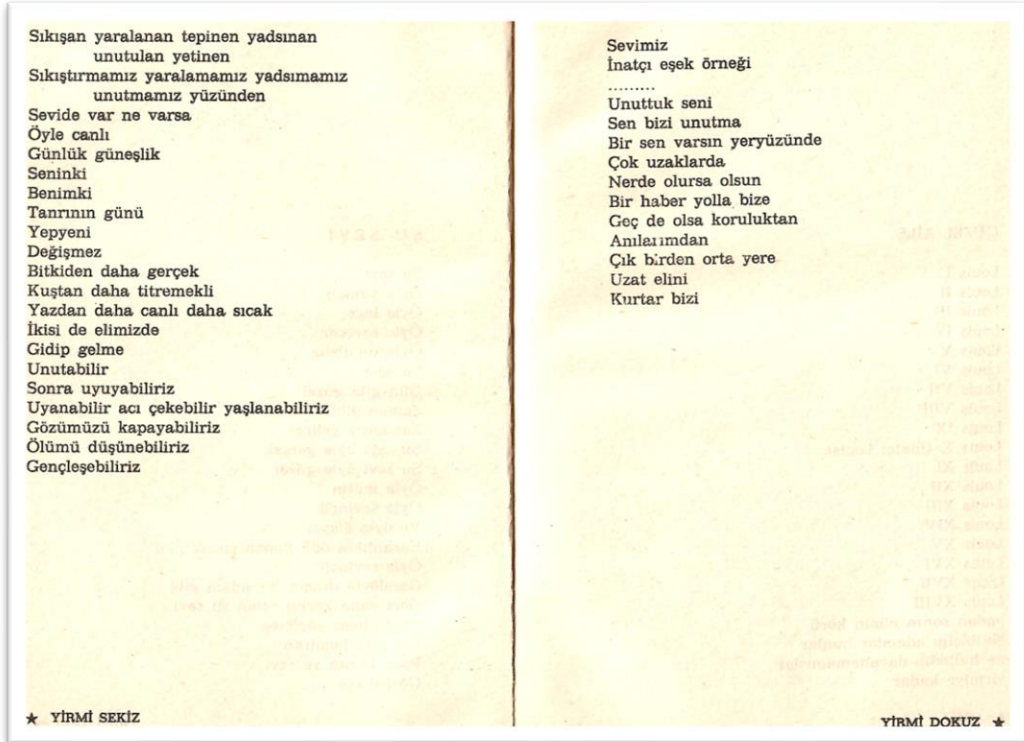
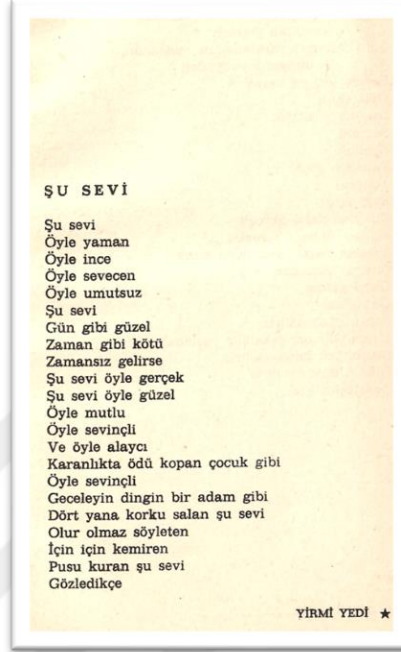
Pages numérisées de l'original du poème *La Belle Saison* de Jacques Prévert à partir du livre *Paroles*, Editions Folio, 1949, p.140-142.



ANNEXE-8. (Suite) Tableau regroupant les photos des traductions du poème Cet Amour de Jacques Prévert

PHOTOS DES PAGES DU POEME CET AMOUR ET DE SES TRADUCTIONS

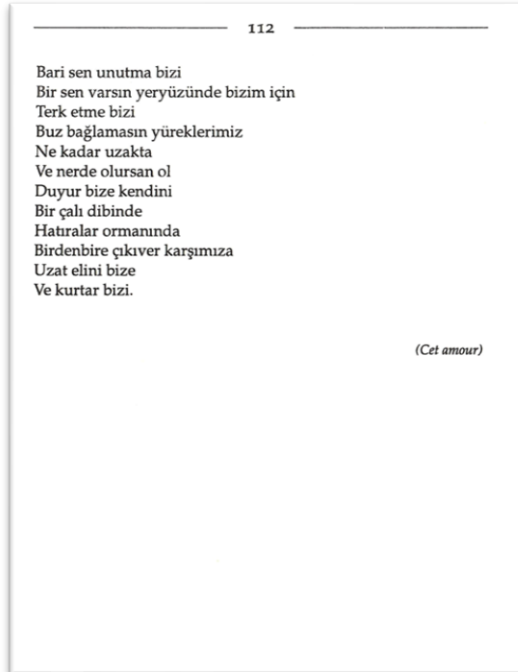
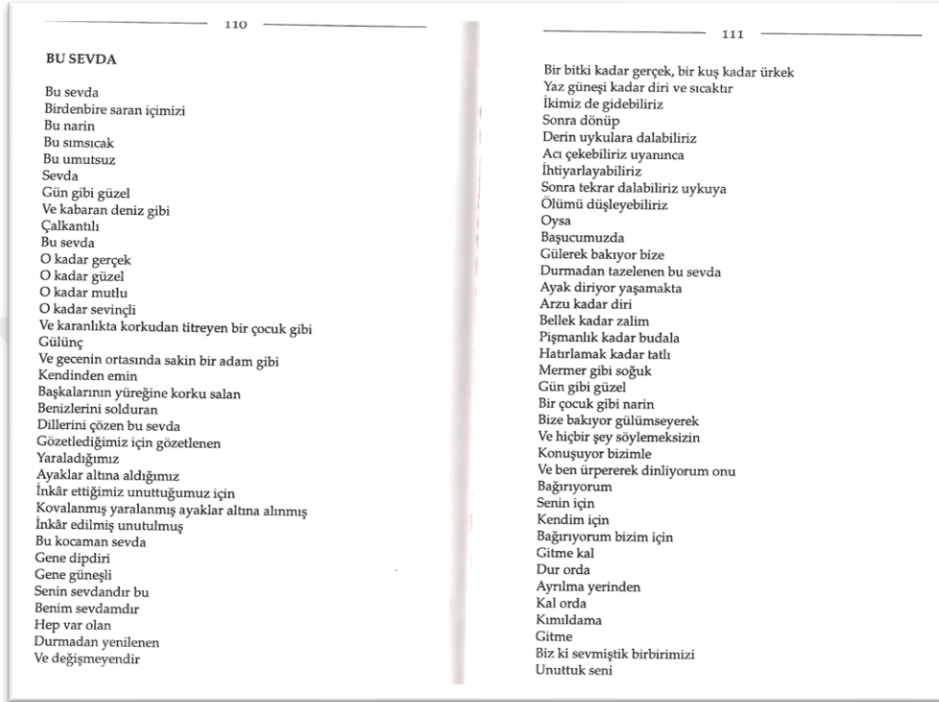
Photos des pages du poème PCI publié en 1980



ANNEXE-8. (Suite) Tableau regroupant les photos des traductions du poème Cet Amour
de Jacques Prévert

PHOTOS DES PAGES DU POEME CET AMOUR ET DE SES TRADUCTIONS

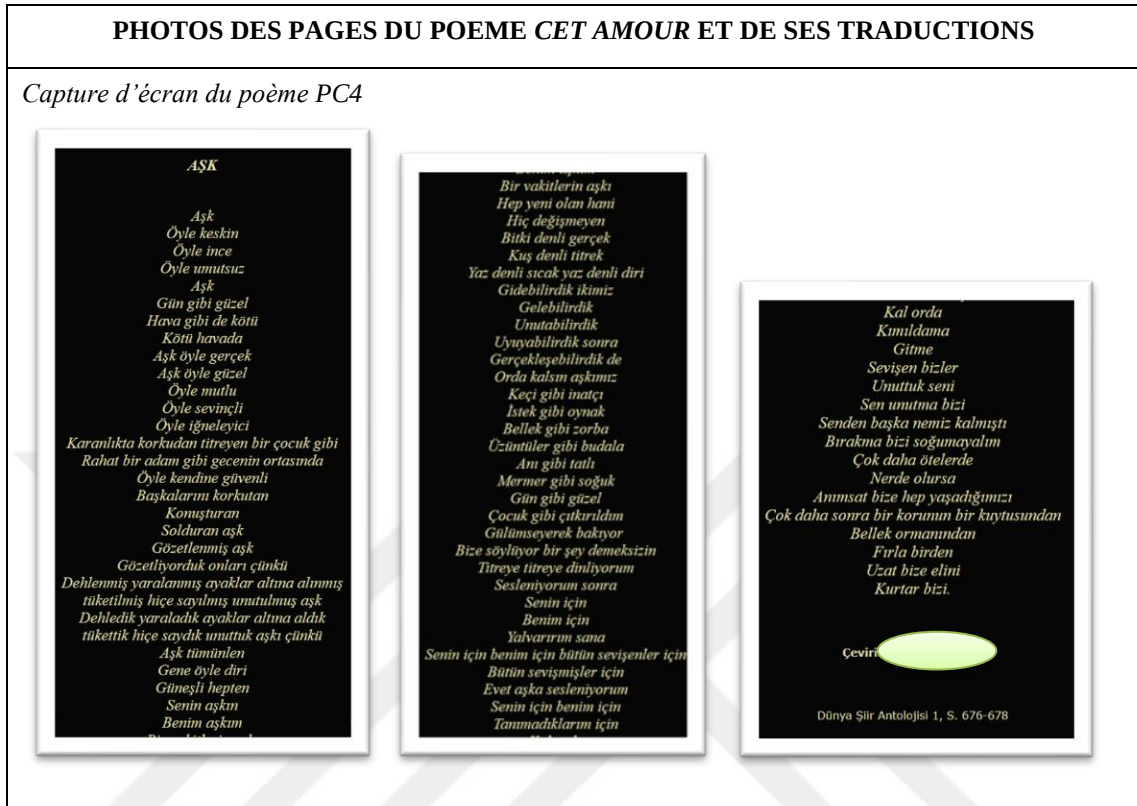
Photos des pages du poème PC2 publié en 1999



ANNEXE-8. (Suite) Tableau regroupant les photos des traductions du poème Cet Amour de Jacques Prévert

PHOTOS DES PAGES DU POEME CET AMOUR ET DE SES TRADUCTIONS		
<i>Photos des pages du poème PC3 publié en 2006</i>		
BU SEVDA Bu sevda Öylesine sert Öylesine narin Öylesine yumuşak Öylesine umutsuz Bu sevda Gün gibi aydınlık Ve fena hava gibi kötü Hava kötü olduğu zaman Öylesine gerçek bu sevda Öylesine güzel bu sevda Öylesine mutlu Öylesine coşkulu Öylesine alaycı 37	Karanlıkta titreyen bir çocuk gibi Ve öylesine güvenli kendine Sakin bir adam gibi gecenin ortasında Bu sevda korkutuyordu ötekileri Konuşturuyordu Sarartıp solduruyordu Gözaltında bu sevda 38	Çünkü biz onu başına saranları gözlüyorduk Sıkıştırılmış yaralanmış çiğnenmiş yadsınmış unutulmuş Sıkıştırdık yaraladık çiğnedik yadsıdık unuttuk çünkü onu Bütünöyle bu sevda Hâlâ öylesine canlı Beninki Seninki Her zaman yeni kalan sevdaya Kim tutulduysa Değişmedi 39
Bir bitki kadar gerçek Bir kuş içi içine sığmaz Yaz kadar canlı yaz kadar sıcak	Biz ikimiz Gider ve dönebiliriz Unutabiliriz Ve sonra yeniden uyuyabiliriz Uyanabilir acı çekebilir yaşanabiliriz Daha da uyuyabiliriz Ölümü düşünebiliriz Uyanabilir gülümseyebilir ve gülebiliriz Ve gençleşebiliriz	Sevdamız kalır orada Keçi gibi inatçı Arzu gibi canlı Bellek kadar gaddar Acılar gibi bön Anılar gibi tatlı Mermer gibi soğuk Gün gibi aydınlık Çocuk gibi içli
Gülümseyerek bize bakıyor Ve bir şey demeksizin bizimle konuşuyor Ve ben titreyerek onu dinliyorum Ve bağırıyorum Senin için bağırıyorum Kendim için bağırıyorum	Sana yalvarıyorum Senin için benim için bütün sevişenler için Ve sevmişler için Evet ona bağırıyorum Senin için benim için ve tanımadığım Ötekiler için	Kal orda Olduğun yerde Eskiden olduğu yerde Kal orda Kıpırdama Savuşup gitme
Biz sevişenler Seni unuttuk Sen bizi unutma Senden başka neyimiz vardı yeryüzünde Aramıza soğukluk girmesin bizi bırakma Daima çok uzaklarda Ve nerde olursa olsun Bir yaşama belirtisi ver bize Bellek ormanında	Çok daha sonra bir koruluğun köşesinden Ansızın çık ortaya Uzat bize elini Ve kurtar bizi	

ANNEXE-8. (Suite) Tableau regroupant les photos des traductions du poème Cet Amour de Jacques Prévert



ANNEXE-9. Exemple de séquence sur la traduction poétique

ETAPE	DUREE	PHASE DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS	MODALITES DE TRAVAIL
LANCEMENT DU PROJET	1 SEANCE	EVALUATION DIAGNOSTIQUE	<u>OBJECTIFS</u> - Explication du projet - Pré-test des compétences en traduction : évaluation diagnostique <u>DÉROULEMENT</u> : Annoncer le projet aux apprenants : la publication de leur traduction d'un poème français de leur choix dans le cadre d'un concours ou encore d'une exposition virtuelle à l'occasion du Printemps des poètes. Expliquer aux apprenants qu'ils vont d'abord s'entraîner pour être suffisamment armé. Faire passer l'évaluation diagnostique. Les rassurer sur ce test et leur expliquer qu'il va permettre de pointer les lacunes pour y remédier.	

ANNEXE-9. (Suite) Exemple de séquence sur la traduction poétique

ETAPE	DUREE	PHASE DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS	MODALITES DE TRAVAIL
ETAPE 1 : Comparaison Des Poèmes Français Et De Leurs Traductions	2 SEANCES	Phase d'application et d'institutionnalisation	<u>OBJECTIFS</u> - Faire ressortir les différences et ressemblances entre les textes sources et leurs traductions au niveau lexical, syntaxique, métrique, extralinguistique (donc culturel), etc. - Visualiser et déterminer les techniques de traductions employées par chaque traducteur (et donc la panoplie de traductions possibles pour un seul et même poème). <u>DÉROULEMENT</u> : cf. fiche de préparation (Annexe-10) Petit aperçu : Classe entière, visualiser et déverbaliser quelques poèmes français (Jacques Prévert, Paul Éluard, etc.) : poser la situation d'énonciation, vérifier la compréhension du poème en posant des questions clés, etc. Comparer et discuter sur les diverses traductions et donc interprétations d'un même poème français en turc Ensuite, déchiffrer, c'est-à-dire comprendre (en répondant à quelques questions) un poème français (Je ne suis pas seul de Paul Éluard), puis comparer les traductions à partir de l'interprétation de chacun. → comparaison différentielle d'Heidmann. Demander de comparer à partir de quelques plans et principes d'Heidmann.	Classe entière, avec des phases de travail en groupe

ANNEXE-9. (Suite) Exemple de séquence sur la traduction poétique

ETAPE	DUREE	PHASE DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIFS	MODALITES DE TRAVAIL
ETAPE 2 : Mise En Relation De Sa Langue Et De La Langue Apprise	2 à 3 SEANCES	Phase d'application et, si nécessaire, de remédiation	<u>OBJECTIFS</u> - Comprendre et déverbaliser un poème - Relever les caractéristiques linguistiques et extralinguistiques du poème choisi qui divergent avec la langue d'origine des apprenants. - Mettre en relation les figures de style français et turcs. - Mettre en relation des mots ou expressions culturel(le)s turc(que)s et français(es). - Prendre conscience de la face créative de chaque langue. <u>DÉROULEMENT</u> : Seul ou par groupe de deux : proposer aux apprenants de choisir un poème français et de trouver au moins une de ses traductions. Leur proposer de faire un exposé oral de nature comparative en suivant quelques consignes : • Dresser les caractéristiques discursives du poème choisi (qui parle ? à qui ? etc.), et le déverbaliser en turc (analyse textuelle) ; • Présenter une traduction du poème choisi et la comparer avec l'original ; • Pointer du doigt certaines caractéristiques de la langue turque qui divergent de celles de la traduction française (références culturelles, lexique, figures de styles, expressions culturelles, etc.) → comparaison différentielle d'Heidmann. Demander de comparer à partir de quelques plans et principes d'Heidmann.	Seul ou à deux

ANNEXE-9. (Suite) Exemple de séquence sur la traduction poétique

ETAPE	DUREE	PHASE DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIF et DEROULEMENT	MODALITES DE TRAVAIL
ETAPE 3 : Traduction D' un Poème Classe Entière	2 SEANCES	Phase de renforcement et, si nécessaire, de remédiation	OBJECTIFS : - Comprendre et déverbaliser un poème. - Traduire un poème français en tunc en prenant en compte les éléments extralinguistiques et donc culturels de chaque langue. - Faire preuve de créativité en termes de choix d'équivalences des éléments linguistiques et extralinguistiques du poème français. - Savoir verbaliser et expliquer ses choix pour se rendre compte de la pluralité des interprétations d'un même poème. DÉROULEMENT : cf. fiche de préparation (Annexe-11) Bref aperçu : • Répartir les strophes du poème Liberté de Paul Éluard : 4 strophes par groupe de 4 étudiants. • Chaque groupe devra répondre aux questions relatives à ses strophes. • Puis, discussion sur les réponses classe entière. • Ensuite, traduction des strophes par les groupes et préparation d'un compte-rendu sur les points ayant posé problème au cours de l'acte traductif, sur les choix qu'ils ont fait, etc. (métacognition, réflexion sur l'acte traductif, etc.) • Discussion classe entière et exposés des comptes-rendus. • Enfin, rédiger une traduction commune.	Par binôme puis par groupe de 4 puis classe entière

ANNEXE-9. (Suite) Exemple de séquence sur la traduction poétique

ETAPE	DUREE	PHASE DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIF et DEROULEMENT	MODALITES DE TRAVAIL
ETAPE 4 : Traduction D' un Poème Individuellement	2 à 3 SEANCES	Phase de réinvestissement 1 : s'ils ont l'occasion de rédiger un poème dans un cours d'expression écrite (sinon, passer à la phase de réinvestissement 2)	OBJECTIFS - Sensibiliser les apprenants sur la rigueur à adopter pour chacune des étapes de l'acte traductif (compréhension / déverbalisation / reverbération) - Comprendre et déverbaliser un poème. - Traduire un poème français en turc en prenant en compte les éléments extralinguistiques et donc culturels de chaque langue. - Faire preuve de créativité en termes de choix d'équivalences des éléments linguistiques et extralinguistiques du poème français. DÉROULEMENT 1 : • En amont : demander aux apprenants de choisir et d'apporter les poèmes français qu'ils auront préalablement rédigés dans un cours d'expression écrite. • Distribuer, au hasard, les poèmes aux élèves afin que chacun traduise le poème d'un camarade de classe. • Discuter sur les traductions tout en demandant les passages sémantiques problématiques aux auteurs des poèmes. • Discuter sur l'importance de chacune des étapes de l'acte traductif et sur la contextualisation du poème à traduire ainsi que sur les choix du traducteur pour faire revivre la pensée de l'auteur et l'effet voulu.	Seul ou à deux <u>Variable didactique</u> : proposer de traduire individuellement un même poème à deux ou trois apprenants afin de pouvoir les comparer par la suite. Ainsi, montrer la richesse des systèmes linguistiques en comparant les traductions.

ANNEXE-9. (Suite) Exemple de séquence sur la traduction poétique

ETAPE	DUREE	PHASE DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	OBJECTIF et DEROULEMENT	MODALITES DE TRAVAIL
Suite ETAPE 4		Phase de réinvestissement 2 : travail sur le poème et la traduction à publier.	<u>DÉROULEMENT 2 :</u> - En amont : demander aux apprenants de choisir et d'apporter un poème de leur choix qu'ils aimeraient traduire puis publier. - Les étayer dans leur cheminement traductif sans influencer leur créativité.	Seul ou à 2
CLOTURE DU PROJET	SEANCE	EVALUATION SOMMATIVE	- Demander aux apprenants de rédiger leurs traductions sur Word. - Publier les traductions. - Post-test des compétences en traduction : évaluation sommative (redonner le poème de l'évaluation diagnostique à traduire afin d'évaluer les progrès et les acquisitions)	

ANNEXE-10. Fiche pédagogique de l'étape 1

COMPETENCES DU CECRL (2001)

- 4.3.5 Utilisation esthétique ou poétique de la langue (CECRL, 2001, p.47)

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites (voir 4.4.4 ci-dessous). Elles comprennent des activités comme [...] la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc. [...])

- 4.4.4.2 Médiation écrite (p.71)

Parmi les activités de médiation écrite on trouve, par exemple :
[...] traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.) [...]

- Compétence communicative CECRL B2 visée :

Un élève qui doit traduire un texte de langue étrangère (tâche) peut rechercher s'il existe déjà une traduction, demander à un autre élève de lui montrer ce qu'il a fait, recourir à un dictionnaire, reconstruire vaille que vaille un sens à partir de quelques mots ou agencements syntaxiques qu'il connaît, imaginer une bonne excuse pour ne pas rendre ce devoir, etc. (stratégies multiples). (p.19)

- Compétence fonctionnelle transversale CECRL A2 :

Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens. (p.52)

LES STRATEGIES DE MEDIATION (P.72) :

Planification

- Développer le savoir antérieur
- Localiser les ressources
- Préparer un glossaire
- Prendre en compte les besoins des interlocuteurs
- Sélectionner les unités d'interprétation

Exécution

- Anticiper : traiter les données qui arrivent alors que l'on formule la dernière unité, simultanément et en temps réel
- Enregistrer les possibilités et les équivalences
- Comblers les lacunes

Évaluation

- Vérifier la cohérence des deux textes
- Vérifier la cohérence des usages

Remédiation

- Affiner à l'aide de dictionnaires et de thésaurus
- Consulter des spécialistes, des sources

Objectifs des deux séances :

- Faire ressortir les différences et ressemblances entre les textes sources et leurs traductions au niveau lexical, syntaxique, métrique, extralinguistique (donc culturel), etc.
- Visualiser et déterminer les techniques de traductions employées par chaque traducteur (et donc la panoplie de traductions possibles pour un seul et même poème).

Prérequis : Avoir travaillé sur les textes poétiques.

ANNEXE-10. (Suite) Fiche pédagogique de l'étape 1

Niveau : B2

Public : Etudiants de 3^{ème} ou 4^{ème} année

Durée : 2h (2*45min)

Poèmes : *La belle saison* de Jacques Prévert et *Je ne suis pas seul* de Paul Éluard

Phase 1 de découverte		
PRE-ACTIVITE	10 mn Classe entière	Réactivation des connaissances antérieures : Demander comment on procède pour traduire un texte informatif, tel qu'un article de presse. Lister les réponses au tableau. Montrer quelques poèmes français. Demander si toutes les traductions d'un poème original sont identiques. Demander pourquoi, selon eux, il peut y avoir des différences entre elles.
Phase 2 de détermination des éléments à prendre en compte dans la traduction poétique		
ACTIVITE	5 mn Classe entière	Projeter plusieurs traductions du poème <i>La belle saison</i> de Jacques Prévert. Proposer à quelques étudiants de les lire.
	5 mn Par 2	Activité 1 : Par 2, relevez les similitudes et les différences perceptibles entre les traductions. Aborder les points suivants : Choix des mots, syntaxe, figures de style, Rimes dans toutes, syntaxe, rythme.
	10 mn Classe entière	Mise en commun : Noter les réponses au tableau en les classant : les éléments linguistiques d'un côté et purement stylistiques de l'autre. Souligner ceux pouvant être assimilés à la culture du poète.
	10 mn Classe entière	Projeter les poèmes <i>Barbara</i> et <i>Cet amour</i> de Jacques Prévert ainsi que leurs traductions et comparer les textes sources avec leurs traductions.
PAUSE 1		
Phase 3 d'analyse du texte → compréhension globale du texte		
ACTIVITE	10 min	Demander aux apprenants les étapes d'une traduction poétique. Situation d'énonciation et culture de départ, idem pour le texte traduit, <u>compréhension</u> , interprétation, (déverbalisation, reverbération), essayer de s'approcher de la forme car caractéristique importante du texte poétique, choix entre rimes, sens, mesure, etc.

ANNEXE-10. (Suite) Fiche pédagogique de l'étape 1

ACTIVITE	10 mn Classe entière	Distribuer le poème <i>Je ne suis pas seul</i> de Paul Éluard. JE NE SUIS PAS SEUL de PAUL ÉLUARD Chargée De fruits légers aux lèvres Parée De mille fleurs variées Glorieuse Dans les bras du soleil Heureuse D'un oiseau familier Ravie D'une goutte de pluie Plus belle Que le ciel du matin Fidèle Je parle d'un jardin Je rêve Mais j'aime justement. Activité 1 : Décrivez la forme et l'organisation du poème en répondant aux questions suivantes : - Etude de la métrique : Relevez les vers composés uniquement d'un adjectif : Combien de syllabes composent chacun des adjectifs ? Combien de syllabes composent les autres vers ? Que pouvez-vous dire sur l'alternance des vers ? - Etude de la sonorité : Y-a-t-il des rimes ? Mise en commun
	Phase 3 BIS analyse du texte → compréhension de + en + détaillée → déverbalisation	
POST-ACTIVITE	5 mn Classe entière	Activité 1 : Relevez les vers composés uniquement d'un adjectif : Au premier abord et sortis de leur contexte, à quoi ou à qui vous font penser ces adjectifs ? Qu'est-ce que l'auteur veut faire ? Activité 2 : Listez tous les mots et groupes de mots appartenant au champ lexical de la femme. Faites de même avec le champ lexical de l'amour. Mise en commun
	Phase 4 → comparaison des traductions donc différentes reverbalisations du poème	
	15 mn Seul ensuit e par 4 puis classe entière	Montrer les différentes traductions du poème puis les comparer entre elles et avec l'original. Discuter sur les différences et la richesse de la traduction poétique.
Bilan général :		

ANNEXE-11. Fiche pédagogique de l'étape 3

4.3.5 Utilisation esthétique ou poétique de la langue (p.47)

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites (voir 4.4.4 ci-dessous). Elles comprennent des activités comme [...] la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc. [...])

CECRL : 4.4.4.2 Médiation écrite (p.71)

Parmi les activités de médiation écrite on trouve, par exemple :
[...] traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.) [...]

Compétence communicative CECRL B2 visée : un élève qui doit traduire un texte de langue étrangère (tâche) peut rechercher s'il existe déjà une traduction, demander à un autre élève de lui montrer ce qu'il a fait, recourir à un dictionnaire, reconstruire ce qui n'a pas de sens à partir de quelques mots ou agencements syntaxiques qu'il connaît, imaginer une bonne excuse pour ne pas rendre ce devoir, etc. (stratégies multiples). (p.19)

Compétence fonctionnelle transversale CECRL A2 : Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens. (p.52)

LES STRATEGIES DE MEDIATION (P.72) :

Planification

- Développer le savoir antérieur
- Localiser les ressources
- Préparer un glossaire
- Prendre en compte les besoins des interlocuteurs
- Sélectionner les unités d'interprétation

Exécution

- Anticiper : traiter les données qui arrivent alors que l'on formule la dernière unité, simultanément et en temps réel
- Enregistrer les possibilités et les équivalences
- Comblers les lacunes

Évaluation

- Vérifier la cohérence des deux textes
- Vérifier la cohérence des usages

Remédiation

- Affiner à l'aide de dictionnaires et de thésaurus
- Consulter des spécialistes, des sources

Objectifs des deux séances :

- Comprendre et déverbaliser un poème.
- Traduire un poème français en turc en prenant en compte les éléments extralinguistiques et donc culturels de chaque langue.
- Faire preuve de créativité en termes de choix d'équivalences des éléments linguistiques et extralinguistiques du poème français.
- Savoir verbaliser et expliquer ses choix pour se rendre compte de la pluralité des interprétations d'un même poème.

ANNEXE-11. (Suite) Fiche pédagogique de l'étape 3

Niveau : B2

Public : Etudiants de 3^{ème} ou 4^{ème} année

Durée : 2h (2*45min)

Poèmes : *Liberté* de Paul Éluard

Phase 1 de découverte	
PRE-ACTIVITE	5 mn Classe entière Aujourd'hui, nous allons traduire un même poème en collaboration. Réactivation des connaissances antérieures : Demander ce que nous avons fait la séance précédente. Rappel des critères de traduction à prendre en compte dans une traduction poétique. Ecrire le titre du poème au tableau et demander si les étudiants le connaissent. Consigne : <i>Dites ce que ce titre vous évoque. Selon vous, à quel champ lexical l'auteur a eu recours pour parler de la liberté ?</i>
	Phase 2 d'analyse du texte → compréhension globale 10 mn Classe entière Annoncer aux apprenants qu'ils vont dorénavant, par groupe, s'atteler à la traduction de 4 strophes. Répartir les strophes. Activité : <i>Décrivez la forme et l'organisation du poème en répondant aux questions suivantes :</i> - <i>Etude de la métrique</i> : Quel est le nombre de strophes qui composent ce poème ? Combien de vers contient chacun des strophes ? Combien de syllabes composent chaque vers ? - <i>Etude de la sonorité</i> : Y-a-t-il des rimes ? Si oui, de quel type sont-elles ? Travail en groupe classe mais laisser un temps de réflexion aux apprenants avant chaque question.
ACTIVITE	Phase 3 d'analyse du texte → compréhension détaillée → déverbalisation 15 mn Par groupe Proposer des activités pour chacune des 4 strophes. Ces activités prendront en compte les points supposés poser problème aux apprenants, notamment sur les procédés d'écriture et les éléments extralinguistiques s'il y en a. Activités pour les 4 premiers strophes, activités pour les strophes 5 à 8, activités pour les strophes 9 à 12, activités pour les strophes 13 à 16, activités pour les strophes 17 à 21
	10 mn Classe entière Mise en commun. Echange avec les groupes, ceux qui ne sont pas concernés sont invités à donner leur avis.
PAUSE 1	

ANNEXE-11. (Suite) Fiche pédagogique de l'étape 3

		Phase 3 BIS analyse du texte → aide à la reverbalisation			
ACTIVITE	10 mn Seul puis Classe entière	Faire le tableau de préparation à la reverbalisation proposé par Aydoğu (1999) sur le TBI. L’expliquer. <u>Activité</u> :			
		- Complétez le tableau suivant en relevant les mots ou expression susceptibles de poser problème au cours de la traduction. Vous pouvez utiliser le site internet foreignword.com pour trouver les correspondances (site préconisé par Eduscol)			
		Mots ou expressions difficiles à traduire	Correspondants	Première traduction	Traduction finale
		-			
		-			
		-			
		-			
Phase 4 de reverbalisation					
POST-ACTIVITE	15 mn Par groupe puis classe entière	Les apprenants traduisent le poème en groupe. <u>Activité</u> : Traduisez le poème. Comparer les traductions des apprenants avec celles des traducteurs. Discuter sur les spécificités et la richesse de la traduction poétique. Ramasser les traductions.			
	10 mn Classe entière	Faire une traduction commune (classe entière) à partir des traductions, en apportant quelques modifications, si nécessaire.			
	Bilan général :				

ANNEXE-11. (Suite) Fiche pédagogique de l'étape 3

LIBERTE

Sur mes cahiers d'écolier Sur mon pupitre et les arbres Sur le sable sur la neige J'écris ton nom Sur toutes les pages lues Sur toutes les pages blanches Pierre sang papier ou cendre J'écris ton nom Sur les images dorées Sur les armes des guerriers Sur la couronne des rois J'écris ton nom Sur la jungle et le désert Sur les nids sur les genêts Sur l'écho de mon enfance J'écris ton nom Sur les merveilles des nuits Sur le pain blanc des journées Sur les saisons fiancées J'écris ton nom Sur tous mes chiffons d'azur Sur l'étang soleil moisi Sur le lac lune vivante J'écris ton nom Sur les champs sur l'horizon Sur les ailes des oiseaux Et sur le moulin des ombres J'écris ton nom	Sur chaque bouffée d'aurore Sur la mer sur les bateaux Sur la montagne démente J'écris ton nom Sur la mousse des nuages Sur les sueurs de l'orage Sur la pluie épaisse et fade J'écris ton nom Sur les formes scintillantes Sur les cloches des couleurs Sur la vérité physique J'écris ton nom Sur les sentiers éveillés Sur les routes déployées Sur les places qui débordent J'écris ton nom Sur la lampe qui s'allume Sur la lampe qui s'éteint Sur mes maisons réunies J'écris ton nom Sur le fruit coupé en deux Du miroir et de ma chambre Sur mon lit coquille vide J'écris ton nom Sur mon chien gourmand et tendre Sur ses oreilles dressées Sur sa patte maladroite J'écris ton nom	Sur le tremplin de ma porte Sur les objets familiers Sur le flot du feu béni J'écris ton nom Sur toute chair accordée Sur le front de mes amis Sur chaque main qui se tend J'écris ton nom Sur la vitre des surprises Sur les lèvres attentives Bien au-dessus du silence J'écris ton nom Sur mes refuges détruits Sur mes phares écroulés Sur les murs de mon ennui J'écris ton nom Sur l'absence sans désir Sur la solitude nue Sur les marches de la mort J'écris ton nom Sur la santé revenue Sur le risque disparu Sur l'espoir sans souvenir J'écris ton nom Et par le pouvoir d'un mot Je recommence ma vie Je suis né pour te connaître Pour te nommer LIBERTE Paul Éluard

CURRICULUM VITAE

Prénom NOM : Hatice AYGÜN

Langues étrangères : Turc, Anglais

Etudes

- 2018, Certificat d'apprentissage du turc en tant que langue étrangère, TURQUIE
- 2014 / 2015, VIII. Symposium de l'Ecole et de la Psychanalyse (VIII. Okul ve Psikanaliz Sempozyumu), Thème : « Nasıl tembel ? Nasıl çalışkan ? », TURQUIE
- 2014 / 2015, V. Symposium de l'éducation (V. Temel Eğitim Sempozyumu), Thème : L'écosystème de l'éducation, TURQUIE
- 2013 / 2014, Formations / Animations pédagogiques, Thème : Entrer dans l'histoire par le récit, Maîtres supplémentaires, Mise en voix au cycle 2, FRANCE
- 08 / 2013, Congrès de Caen sur la Pédagogie Freinet (nouvelle méthode d'enseignement), FRANCE
- 2012 / 2013, Formations / Animations pédagogiques, Thèmes : Langage en maternelle, Entrer dans l'écrit en maternelle, FRANCE
- 2010 / 2012, Université Lumière Lyon 2, Métiers de l'Enseignement Scolaire, de la Formation et de la Culture, option Education et Langage (Mention BIEN), **MASTER***
***Équivalence délivrée par le YÖK en Turquie : Yabancı Dil Eğitimi (Enseignement des langues étrangères)**
- 2008 / 2009, Université Lumière Lyon 2 (France), Sciences Humaines et Sociales (Mention BIEN), Sciences de l'éducation, **Licence***
*** Équivalence délivrée par le YÖK en Turquie : Eğitim Bilimleri (Sciences de l'éducation)**
- 2006 / 2008, Université Claude Bernard Lyon 1 (France), IUT B, Technique de Commercialisation (Mention BIEN), **DUT**
- 2005 / 2006, Université Claude Bernard Lyon 1 (France), PCEM 1
- 2002 / 2005, Lycée Polyvalent, Baccalauréat scientifique (Mention Assez Bien)

Expériences professionnelles

- 2016 / 2017, Enseignante de FLE, Université, Département de Langue et Littérature Françaises et Classes préparatoires, TURQUIE
- 2014 / 2015, Enseignante de Français, École Maternelle, TURQUIE
- 2012 / 2014, Professeur des Écoles, Écoles maternelles et primaires (niveaux : CE1, CM1 et CM2), FRANCE
- 2011 / 2012, Professeur De Français Langue Étrangère (public étranger), à l'Université, FRANCE
- 2009 / 2010, Assistante De Vie Scolaire, à l'Ecole Primaire, FRANCE

Publications

- Aydınbek, C. & Aygün, H. (2018). La perspective actionnelle à la lumière des théories d'acquisition : Analyse comparative de deux méthodes de FLE. *Revue Diyalektolog*, (18), 13-35.
- Aydınbek, C. & Aygün, H. (2019). Une approche pédagogique alternative au collégial : la pédagogie Freinet. *Revue Kesit Akademi*, (18), 371-382.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Hatice AYGÜN

Yabancı Dil : Fransızca, İngilizce

Eğitim Geçmişi:

- 2018, Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifikası, TÜRKİYE
- 2014 / 2015, VIII. Okul ve Psikanaliz Sempozyumu, Nasıl tembel ? Nasıl çalışkan ?, TÜRKİYE
- 2014 / 2015, V. Temel Eğitim Sempozyumu, Eğitim Ekosistemi, TÜRKİYE
- 2013 / 2014, Eğitim, Pedagojik animasyon, Temalar : tarih dersine hikayelerle girmek, Metinleri düzgün okumak, FRANSA
- 08 / 2013, Caen Kongresi, Freinet Pedagojisi (yeni öğretim metodu), FRANSA
- 2012 / 2013, Eğitim, Pedagojik animasyon, Temalar : Anaokulunda dil gelişimi, Anaokulunda hikayelere girmek, FRANSA
- 2010 / 2012, Lumière Lyon 2 Üniversitesi (Fransa), Sosyal ve İnsani Bilimler, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Öğretim, Eğitim ve Kültür Meslekleri, opsiyon : Eğitim ve Dil (dereceyle), **YÜKSEK LİSANS PROGRAMI***
*Türkiye'de YÖK tarafından verilen denklik: Yabancı Dil Eğitimi
- 2008 / 2009, Lumière Lyon 2 Üniversitesi (Fransa), Sosyal ve İnsani Bilimler (dereceyle), Eğitim Bilimleri, **LİSANS PROGRAMI***
*Türkiye'de YÖK tarafından verilen denklik: Eğitim Bilimleri
- 2006 / 2008, Claude Bernard Lyon 1 Üniversitesi, IUT B, Ticaret teknikleri (dereceyle)
- 2005 / 2006, Claude Bernard Lyon 1 Üniversitesi (Fransa), Tıp Fakültesi
- 2002 / 2005, Lycée Polyvalent (Fransa), Sayısal Baccalauréat (lise diploması)

Mesleki Geçmiři:

- 2016 / 2017, Fransızca Yabancı Dil Öğretim Elemanı, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü ve Hazırlık sınıflarında, TÜRKİYE
- 2014 / 2015, Fransızca Öğretmeni, TÜRKİYE
- 2012 / 2014, Sınıf Öğretmeni, FRANSA
- 2011 / 2012, Fransızca Yabancı Dil Öğretim Elemanı, FRANSA
- 2009 / 2010, Öğretmen Asistanı (Engelli çocuğa destek amaçlı), FRANSA

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Uluslararası/Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

- Aydınbek, C. & Aygün, H. (2018). La perspective actionnelle à la lumière des théories d'acquisition : Analyse comparative de deux méthodes de FLE. *Diyalektolog Dergisi*, (18), 13-35.
- Aydınbek, C. & Aygün, H. (2019). Une approche pédagogique alternative au collégial : la pédagogie Freinet. *Kesit Akademi Dergisi*, (18), 371-382.