



**L'INTEGRATION DE LA THEORIE DE
L'ENONCIATION**

**DANS LA FORMATION INITIALE
DES ENSEIGNANTS DE FLE : UNE
RECHERCHE-ACTION**

Thèse de Doctorat

Meltem ERCANLAR

Eskişehir 2022

**L'INTEGRATION DE LA THEORIE DE L'ENONCIATION DANS LA
FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE FLE : UNE RECHERCHE-
ACTION**

Meltem ERCANLAR

DOKTORA TEZİ

Fransızca Öğretmenliği Programı/ Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Cihan AYDOĞU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2022

*Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi BAP Komisyonunca kabul edilen
1909E153 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.*

APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT



ÖZET

SÖZCELEME KURAMININ FRANSIZCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ HİZMET ÖNCESİ EĞİTİMLERİNE DÂHİL EDİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Meltem ERCANLAR

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2022

Danışman: Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Cihan AYDOĞU

Dilbilim çalışmalarının dil öğretimi yaklaşımlarına olan etkisi günümüzde de yaygın olarak kabul edilmektedir. Güncel dil öğretim yaklaşımlarından olan iletişimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşımın en çok yararlandığı dilbilim kuramlarından biri de sözceleme kuramıdır. Fransızca öğretmeni adaylarını sözceleme kuramının temel kavramlarıyla tanıştırmak, Fransızcanın yapısını ve işleyişini anlamalarını olumlu yönde etkileyeceği gibi ileride bu dili daha etkili biçimde öğretmelerine de katkıda bulunacaktır. Bu çalışmanın amacı, söz konusu kuramın verilerinin Fransızca öğretmeni adaylarının eğitimine dâhil edilmesi sürecini ayrıntılı bir biçimde betimlemek ve ortaya koymaktır. Eylem araştırması yönteminin kullanıldığı bu çalışmada nitel ve nicel veriler bir arada toplanmıştır. Araştırmanın uygulaması 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde, Anadolu Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Programı öğrencileri ile Fransızca Dil Becerilerinin Öğretimi 1 dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri video kayıtları, yarı-yapılandırılmış görüşme, sözlü ve yazılı anlatım sınavları, ders sonrası değerlendirme formu, araştırmacı günlüğü, öğrenci çalışmaları olmak üzere çeşitli nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Bu araştırmanın veri toplama ve analizi aşamalarında tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiş, nicel verilerin analizinde “SPSS Statistics 24” programı, nitel verilerin analizi aşamasında ise “Nvivo 12” programından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sözceleme kuramının temel öğelerinin öğretimi için hazırlanan uygulamanın öğretmen adaylarının yazılı anlatım ve sözlü anlatım becerilerine olumlu katkı yaptığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Aktarılan söylem, Fransızca yabancı dil öğretimi, Öznellik, Sözceleme kuramı, Sözceleme işaretleri

ABSTRACT

THE INTEGRATION OF THE FRENCH ENUNCIATION THEORY IN THE PRE-SERVICE FRENCH TEACHER EDUCATION PROGRAM: AN ACTION RESEARCH

Meltem ERCANLAR

Department of Foreign Language Education, Program in French Language
Teaching

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2022

Supervisor: Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Co-Supervisor : Dr. Öğr. Üyesi Cihan AYDOĞU

Nowadays, it is generally accepted that the studies in the field of linguistics has a direct effect on the methodologies of language teaching. The French enunciation theory constitutes one of the theoretical foundations of current didactic approaches such as the communicative approach and the action-oriented approach. Introducing future teachers to the fundamental concepts of enunciation theory would help them better understand the structure and functioning of the French language and contribute to their pre-professional training. The main purpose of this study is to describe the process of integrating the enunciation theory into the pre-service French teacher education program. In this study which was designed as an action research, qualitative and quantitative data were collected simultaneously. The study was conducted through the 2020-2021 education year, the winter term in Anadolu University, in “Teaching French Language Skills I” course. The data of the study were collected through “video records”, “semi structured interviews”, “research journal”, “writing and speaking tests”, “the post-lesson evaluation questionnaire” and “student assignments ” via quantitative and qualitative data collection tools. In this study, an inductive approach was used to collect and analyze data. "SPSS 24" software was used for quantitative data analysis and "NVivo 12" software for qualitative data analysis. The findings obtained from quantitative data showed that teaching of the notions’ enunciation theory produced a positive effect on the writing and speaking skills of the participants.

Keywords: Enunciation marks, French foreign language teaching, French enunciation theory, Reported speech, Subjectivity

RESUME

L'INTEGRATION DE LA THEORIE DE L'ENONCIATION DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE FLE : UNE RECHERCHE- ACTION

Meltem ERCANLAR

Département de Langues Étrangères, Programme de Formation des Enseignants
de FLE

Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation, Janvier 2022

Directrice: Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Co-directrice: Dr. Öğr. Üyesi Cihan AYDOĞU

De nos jours, il est généralement accepté que les travaux menés dans le domaine de la linguistique ont des implications sur les méthodologies de l'enseignement des langues. La théorie de l'énonciation constitue l'un des fondements théoriques des approches didactiques actuelles. Initier les futurs enseignants de français aux concepts fondamentaux de la théorie de l'énonciation les aiderait à mieux comprendre la structure et le fonctionnement de la langue française et contribuerait à leur formation préprofessionnelle. L'objectif principal de cette recherche est de décrire le processus d'intégration de la théorie de l'énonciation dans la formation initiale des enseignants de FLE. Dans cette étude où nous avons fait appel à la méthode de recherche-action. L'intervention a été réalisée au semestre d'hiver de l'année universitaire 2020/2021 dans le cours intitulé « L'Enseignement des Compétence Langagières en Français I » avec les étudiants du département de Didactique du Français de l'Université Anadolu. Les données de la recherche ont été recueillies à l'aide de divers outils qualitatifs et quantitatifs tels que les enregistrements vidéo, les entretiens semi-structurés, les examens d'expression orale et écrite, le questionnaire d'évaluation après leçon, le journal de recherche et les travaux d'étudiants. Dans cette étude, on a adopté une approche inductive pour la collecte et l'analyse des données. Les analyses nous ont montré que l'enseignement des notions de la théorie de l'énonciation a produit un effet positif sur les compétences de production écrite et orale des participants.

Mots-clés : Discours rapporté, Enseignement du français langue étrangère,
Marques de l'énonciation, Subjectivité, Théorie de l'énonciation

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord adresser mes remerciements les plus sincères à ma directrice de thèse, Madame le professeur Gülnihal GÜLMEZ pour sa disponibilité, son attention et ses conseils précieux tout au long de ce travail. J'ai eu l'honneur et la chance de bénéficier de ses connaissances et compétences, de ses précieux conseils et de son suivi tout au long de mon parcours académique.

J'aimerais exprimer ma gratitude à Madame Cihan AYDOĞU et Serap CAVKAYTAR pour le temps qu'elles ont consacré à la réalisation de ce travail et pour leurs aides précieux.

Mes remerciements vont également à tous les membres du jury pour leur présence et pour leur lecture attentive de cette thèse.

Je remercie également tous les participants et tous les experts qui ont contribué à la réalisation de cette recherche.

Finalement, je voudrais exprimer ma reconnaissance à ma famille pour leur présence et pour leur soutien.

À mon fils Deniz, qui me donne de la vivacité et du courage.

DÉCLARATION DE CONFORMITÉ AUX PRINCIPES ET AUX RÈGLES ÉTHIQUES

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 programıyla” 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.

Meltem Ercanlar

TABLE DES MATIÈRES

	<u>Page</u>
PAGE DE TITRE	i
APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
RESUME	v
REMERCIEMENTS	vi
DÉCLARATION DE CONFORMITÉ AUX PRINCIPES ET AUX RÈGLES ÉTHIQUES.....	vii
TABLE DES MATIÈRES.....	viii
INDEX DES TABLEAUX.....	xi
INDEX DES FIGURES	xiii
INDEX DES ABRÉVIATIONS.....	xv
1. INTRODUCTION	1
1.1. Une Brève Histoire des Théories Linguistiques.....	6
1.1.1. La linguistique avant Saussure.....	6
1.1.2. Le structuralisme linguistique de Saussure.....	7
1.1.3. La linguistique après Saussure.....	9
1.1.3.1. La glossématique	9
1.1.3.2. Le fonctionnalisme.....	10
1.1.3.3. Le distributionnalisme	10
1.1.3.4. La grammaire générative.....	11
1.1.3.5. La pragmatique et la linguistique de l'énonciation	12
1.2. Les Théories de la Linguistique Énonciative	13
1.2.1. Charles Bally	13
1.2.2. Emile Benveniste.....	14
1.2.3. Oswald Ducrot	15
1.2.4. Antoine Culioli.....	17
1.3. Les Notions Fondamentales de la Théorie de l'Énonciation	17

	<u>Page</u>
1.3.1. L'énonciation / L'énoncé	17
1.3.2. La Situation d'énonciation.....	19
1.3.3. Personnes et déictiques.....	20
1.3.3.1. Les personnes	21
1.3.3.2. Les déictiques temporels	22
1.3.3.3. Les déictiques spatiaux.....	23
1.3.3.4. Temps et sujet d'énonciation vs temps et sujet d'énoncé.....	24
1.3.4. Discours / Récit	25
1.3.5. Les temps verbaux.....	27
1.3.5.1. Les temps de l'indicatif	27
1.3.6. L'aspect	28
1.3.7. La subjectivité et la modalisation.....	29
1.3.8. Le discours rapporté	33
1.4. L'Intégration de la Théorie de l'Enonciation en Classe de FLE	36
1.5. Les Recherches Effectuées dans le Domaine.....	40
1.6. L'Objectif de la Recherche.....	43
1.7. Les Définitions	43
2. METHODOLOGIE	45
2.1. La Méthode de la Recherche	45
2.1.1. L'identification du problème.....	48
2.1.2. Le recueil des données.....	52
2.1.3. L'analyse et l'interprétation des données.....	55
2.1.4. La planification des actions	55
2.1.5. La mise en application.....	57
2.1.6. L'évaluation continue.....	60
2.2. Le Milieu de Recherche	61
2.3. Les Participants.....	61
2.4. Le Rôle de la Chercheuse.....	62
2.5. Le Rôle du Comité de Validation.....	62
2.6. Les Moyens d'Analyse des Données	64

	<u>Page</u>
2.6.1. L'analyse des données quantitatives	64
2.6.2. L'analyse des données qualitatives	64
2.7. La Fiabilité et la Validité de la Recherche	65
2.8. L'Ethique de la Recherche	66
2.9. Les Difficultés Rencontrées lors de l'Intervention	67
3. LA PRESENTATION DES RESULTATS	68
3.1. Les Résultats sur l'Enseignement de la Théorie de l'Enonciation	68
3.2. Les Résultats concernant les Effets de l'Enseignement de la Théorie de l'Enonciation sur les Compétences de Compréhension et de Production des Futurs Enseignants	97
3.3. Les Résultats concernant les Opinions des Futurs Enseignants sur l'Enseignement de la Théorie de l'Enonciation	118
3.3.1. Les opinions positives sur l'intervention	119
3.3.2. Les opinions négatives sur l'intervention	122
4. CONCLUSION, DISCUSSION ET SUGGESTIONS	125
4.1. Conclusion	125
4.1.1. Les conclusions sur l'enseignement de la théorie de l'énonciation ..	126
4.1.2. Les conclusions sur les effets de l'enseignement de la théorie de l'énonciation	127
4.1.3. Les conclusions sur les opinions des futurs enseignants concernant l'enseignement de la théorie de l'énonciation	128
4.2. Les Suggestions	130
BIBLIOGRAPHIE	132
ANNEXES	
CURRICULUM VITAE	

INDEX DES TABLEAUX

	<u>Page</u>
Tableau 1.1. Les différences principales entre le discours et le récit.....	26
Tableau 2.1. L’analyse de contenu du programme de YÖK	49
Tableau 2.2. L’Analyse de contenu du catalogue de cours de l’université	49
Tableau 2.3. Une séquence d’observation (18.11.2019)	50
Tableau 2.4. Une séquence d’observation (9.12.2019)	51
Tableau 2.5. Les questions de la recherche et les outils de collecte de données concernés	52
Tableau 2.6. Les informations sur le processus d’application des plans	56
Tableau 2.7. Les informations sur la recherche pilote	57
Tableau 2.8. Les Résultats de la recherche pilote et les suggestions sur l’étape suivant.....	59
Tableau 2.9. Les caractéristiques des participants	61
Tableau 2.10. Les dates de la réunion du comité de validation et les thèmes traités ...	63
Tableau 3.1. Les informations sur le processus de formation.....	68
Tableau 3.2. Le plan d’action de la 1 ^{ère} semaine.....	70
Tableau 3.3. Le plan d’action de la 2 ^{ème} semaine	72
Tableau 3.4. Le plan d’action de la 3 ^{ème} semaine	74
Tableau 3.5. Le plan d’action de la 4 ^{ème} semaine	75
Tableau 3.6. Le plan d’action de la 5 ^{ème} semaine	78
Tableau 3.7. Le plan d’action de la 6 ^{ème} semaine	80
Tableau 3.8. Le plan d’action de la 7 ^{ème} semaine	84
Tableau 3.9. Le plan d’action de la 8 ^{ème} semaine	85
Tableau 3.10. Le plan d’action de la 9 ^{ème} semaine	88
Tableau 3.11. Le plan d’action de la 10 ^{ème} semaine	92
Tableau 3.12. Le plan d’action de la 11 ^{ème} semaine	94

	<u>Page</u>
Tableau 3.13. Le plan d'action de 12 ^{ème} semaine	96
Tableau 3.14. La présence des participants durant l'intervention	98
Tableau 3.15. Résultats de l'examen de production écrite	98
Tableau 3.16. Résultats de l'examen de production orale	99
Tableau 3.17. Les notes de production écrite et la différence entre le prétest et le posttest	99
Tableau 3.18. Les notes de production orale et la différence entre le prétest et le posttest	99
Tableau 3.19. La liste des thèmes et des sous-thèmes	119

INDEX DES FIGURES

	<u>Page</u>
Figure 1.1. La relation de référence	23
Figure 1.2. L'opposition entre –ci et -là	24
Figure 1.3. Le positionnement de temps réel et grammatical.....	28
Figure 1.4. L'axe de subjectivité	30
Figure 1.5. La classification des modalités	33
Figure 2.1. Le processus de recherche-action de Mertler	47
Figure 2.2. Les cycles de la recherche-action.....	47
Figure 2.3. Les cycles de la recherche-action.....	60
Figure 2.4. Les processus d'analyse des données.....	65
Figure 3.1. Le nuage de mot	70
Figure 3.2. La vue générale du système MERGEN	72
Figure 3.3. Le sujet de discussion de 4 ^{ème} semaine	77
Figure 3.4. L'exemple de réponse d'un étudiant sur MERGEN	77
Figure 3.5. L'exemple de réponse d'un étudiant sur MERGEN	78
Figure 3.6. Un exemple de question Kahoot !	81
Figure 3.7. Le sujet de discussion de 6 ^{ème} semaine	82
Figure 3.8. La réponse d'un étudiant au sujet de discussion	83
Figure 3.9. La réponse d'un étudiant au sujet de discussion	83
Figure 3.10. Le quiz en ligne sur Google Formulaires	86
Figure 3.11. L'exercice sur la modalisation : jouer avec les formulations	89
Figure 3.12. L'exemple d'activité préparé par le participant	91
Figure 3.13. L'exemple d'activité préparé par le participant	91
Figure 3.14. La grille d'évaluation du participant 1 pour la PE	100
Figure 3.15. La grille d'évaluation du participant 2 pour la PE	101
Figure 3.16. La grille d'évaluation du participant 2 pour la PO	102

	<u>Page</u>
Figure 3.17. La grille d'évaluation du participant 3 pour la PE	103
Figure 3.18. La grille d'évaluation du participant 4 pour la PE	104
Figure 3.19. La grille d'évaluation du participant 4 pour la PO	105
Figure 3.20. La grille d'évaluation du participant 5 pour la PE	106
Figure 3.21. La grille d'évaluation du participant 6 pour la PE	107
Figure 3.22. La grille d'évaluation du participant 7 pour la PE	108
Figure 3.23. La grille d'évaluation du participant 7 pour la PO	108
Figure 3.24. La grille d'évaluation du participant 8 pour la PE	109
Figure 3.25. La grille d'évaluation du participant 8 pour la PO	110
Figure 3.26. La grille d'évaluation du participant 9 pour la PE	111
Figure 3.27. La grille d'évaluation du participant 9 pour la PO	111
Figure 3.28. La grille d'évaluation du participant 10 pour la PE	112
Figure 3.29. La grille d'évaluation du participant 11 pour la PE	114
Figure 3.30. La grille d'évaluation du participant 12 pour la PE	115
Figure 3.31. La grille d'évaluation du participant 12 pour la PO	115
Figure 3.32. La grille d'évaluation du participant 13 pour la PE	116
Figure 3.33. La grille d'évaluation du participant 13 pour la PO	117

INDEX DES ABRÉVIATIONS

CECR	: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
DD	: Discours Direct
DI	: Discours Indirect
DR	: Discours Rapporté
DDL	: Discours Direct Libre
DIL	: Discours Indirect Libre
FLE	: Français Langue Étrangère
FLM	: Français Langue Maternelle
PE	: Production Ecrite
PO	: Production Orale
YÖK	: Conseil de l'Enseignement Supérieur

1. INTRODUCTION

Le langage est une faculté humaine innée qui se concrétise dans les langues et bien qu'elles soient essentiellement acquises dans un milieu social, les langues sont aussi apprises et enseignées dans le cadre d'une institution. Comme le précise Yaguello ;

parmi les outils culturels de l'homme, le langage occupe une place à part. L'homme est programmé pour parler, pour apprendre des langues, quelle qu'elles soient, mais non pour apprendre la physique ou les mathématiques. En effet, le langage répond à un besoin fondamental de l'espèce humaine, celui de communiquer; mais ce besoin, contrairement au besoin de manger, de respirer, de dormir, de faire l'amour, etc., ne se manifeste pas de façon "naturelle". Le langage doit être appris, sous la forme d'une langue, propre à une communauté, afin de se manifester en actes de parole (Yaguello, 1981, p. 12).

Le domaine de didactique des langues dont l'histoire a débuté avec l'enseignement des langues mortes comme le grec et le latin, comprend aujourd'hui divers champs de réflexions qui introduisent des notions comme le plurilinguisme, l'interculturalité et le pluriculturalisme. Les sociétés ne cessent pas de changer donc les besoins et les attentes des peuples se diversifient continuellement. Il est impossible que l'enseignement des langues étrangères ne soit pas affecté par ces changements. De nos jours, les appellations même de « didactiques des langues étrangères et secondes » ou « didactique des langues et des cultures » témoignent de cette correspondance entre l'évolution de la société et le développement du domaine qui s'occupe de l'enseignement des langues.

La didactique des langues est aujourd'hui une discipline autonome qui se trouve au carrefour d'autres disciplines comme la linguistique et les sciences du langage, la pédagogie, la psychologie, la sociologie, les sciences de la communication, etc. D'hier à aujourd'hui, la didactique a constamment fait des progrès en empruntant à maints domaines de recherches qu'elle côtoie. Quelle que soit la méthodologie qu'elle adopte, son objectif ultime reste à peu près le même : enseigner à utiliser la langue comme moyen de communication efficace.

De nos jours, il est indéniable qu'une relation dépendante et évolutive existe entre les sciences du langage et la didactique des langues (Chiss, 2007, p. 5). Avec l'avènement de la linguistique appliquée dont l'objectif était « d'adapter les programmes et les méthodes d'enseignement des langues aux connaissances acquises par les sciences du langage » (Bronckart, 1985, p. 106), une collaboration entre linguistique et didactique s'est instaurée. Les méthodologies d'enseignement des langues ont évolué parallèlement à l'apparition de nouveaux courants linguistiques tels que le structuralisme, le

distributionnalisme, la grammaire générative, le fonctionnalisme, la pragmatique linguistique et la théorie de l'énonciation.

Avec l'avènement de l'ère scientifique vers le milieu du 20^e siècle, des méthodes et approches fondées sur des principes linguistiques et psychologiques sont apparues. À compter de cette date, les approches communicatives définissent leur objectif principal comme la communication et l'action en langue étrangère. Les développements réalisés notamment à partir des années 1950, surtout dans le domaine de la linguistique, influent considérablement sur les approches didactiques de Français Langue Étrangère (désormais FLE). Développées à cette époque, les méthodologies audio-orales et audiovisuelles considéraient bien la langue comme un moyen, un outil de communication mais ne mettaient pas suffisamment à profit la notion de « situation ». Or, toute utilisation concrète de la langue requiert une situation et notamment une situation sociale. La dimension sociologique du langage a commencé à être questionnée avec les travaux des sociolinguistes. Un bon nombre de chercheurs se sont mis à s'intéresser à la nature des conditions sociales de production du langage en critiquant les linguistes structuralistes et générativistes de ne pas avoir tenu compte des aspects sociaux du langage (Germain, 1993:201). Avec l'approche communicative, la notion de situation de communication a pris de l'importance, car « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique ; il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social » Bachman, Lindenfeld et Simonin 1991, p. 54–55 cités par Causa, 2014, p. 3). On sait désormais qu'apprendre et utiliser une langue, maternelle ou étrangère, requiert plusieurs compétences en même temps.

L'enseignement actuel des langues étrangères, tant en Turquie qu'à l'étranger, s'appuie sur l'approche communicative et actionnelle. Avec l'apparition de l'approche communicative, les notions telles que les actes de langage et la compétence de communication se sont développées. « La compétence de communication relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu (...) » (Moirand, 1982, p. 15). Par rapport aux méthodologies précédentes, l'approche communicative considère que

Une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.). (Germain, 1993, p. 203).

Quant à l'approche actionnelle, recommandée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) et qui peut être acceptée comme un prolongement de l'approche communicative, elle considère

Avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagière) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

Alors que l'usage social de la langue n'était pas au cœur des préoccupations avant les méthodologies contemporaines (Bronckart, 1985), avec le développement des recherches en sciences du langage et leurs implications dans le domaine de didactique, l'apprenant d'une langue étrangère devient un acteur social (Conseil de l'Europe). En d'autres termes, les approches actuelles s'intéressent désormais à l'environnement social dans lequel la langue est parlée. Les concepts créés tels que la compétence pragmatique, discursive et sociolinguistique montrent l'importance accordée à cette dimension de la langue. Dès lors, l'enseignant se voit chargé non seulement d'entraîner ses élèves à former des énoncés corrects sur les plans morphologique et syntaxique mais aussi de leur enseigner des règles d'emploi de la langue afin qu'ils puissent produire des énoncés appropriés au contexte d'échange.

Bien que les apports de la linguistique soient acceptés comme nécessaires par un bon nombre de didacticiens, transférer ces savoirs théoriques à la pratique pourrait causer des problèmes. Carlotti (2011, p. 191) parle de la notion de « transposition didactique » afin de « marquer le passage des savoirs savants aux savoirs à enseigner et des savoirs enseignés aux savoirs acquis ». Les savoirs savants sont les théories comme le structuralisme, l'énonciation, la pragmatique ; quant aux savoirs enseignés, ce sont les pratiques scolaires. Il est donc primordial pour les enseignants de langue (seconde ou maternelle) de posséder à la fois les savoirs savants et les savoirs enseignés. Pour une intégration effective des méthodologies d'enseignement des langues étrangères aux cours, il est important que les enseignants connaissent les fondements linguistiques qui les soutiennent. Cependant comme l'indique Onursal (2005, p. 3), « dans les œuvres concernant la formation des enseignants de langues étrangères, les savoirs sur la linguistique devant être acquis par l'enseignant ont été fort négligés ». De plus, la faible part accordée aux cours de linguistique dans le cursus d'enseignement des langues reste insuffisante pour faire acquérir aux étudiants des savoirs nécessaires à une solide formation en la matière. Ainsi, un rapide examen du contenu des cours de linguistique nous montre que le sujet de

l'énonciation qui devrait compter parmi les concepts et les théories fondamentaux de la linguistique moderne est négligé la plupart du temps. Or il est indispensable qu'un apprenant et à fortiori un futur enseignant de langue étrangère connaisse bien le schéma général de l'énonciation, c'est-à-dire, les mécanismes spécifiques qui interviennent lors de la mise en exercice de la langue dans le discours. Car « le phénomène d'énonciation est considérablement important dans l'apprentissage d'une langue étrangère étant donné que cet apprentissage vise non seulement un nouveau code mais aussi un système d'énonciation différent de celui de la langue maternelle » (Kara, 2010, p. 24).

En effet, une des théories qui sous-tendent les approches actuelles (approche communicative et actionnelle) est la théorie de l'énonciation (la linguistique de l'énonciation). Elle offre de « solides bases scientifiques » de la didactique des langues et réoriente « les matériaux d'apprentissage » de l'approche communicative (Cuq et Gruca, 2003, p. 244). Le domaine de l'énonciation devient aujourd'hui « un champ de recherche vaste et actif ». Mais comme le constatait déjà Maingueneau (1991, p. 5), au sujet de l'énonciation « il existe un écart important entre le niveau de développement atteint par la recherche et son exploitation dans le cadre d'une pédagogie de la langue ». Khelif de son côté montre qu'

il existe dans les manuels de FLM une riche transposition didactique de cette théorie (la théorie de l'énonciation) destiné à décrire les systèmes énonciatifs et les types de textes vus à partir de ce critère, mais aussi pour créer chez les élèves natifs une réflexion sur leur positionnement par rapport à leurs propres énoncés. Cela s'est moins fait en FLE (...) (Khelif, 2015, p. 3).

C'est pourquoi, dans cette présente recherche, nous avons choisi de travailler sur les modalités de l'enseignement et de l'apprentissage de l'énonciation dans la classe de langue, autrement dit, sur la transposition de la théorie de l'énonciation aux activités didactiques d'élaboration du discours. À l'origine de cette recherche se trouve l'observation que nous avons fait sur les difficultés rencontrées par les apprenants turcs du français langue étrangère, lors de la production des discours (oraux et écrits) appropriés à la situation d'énonciation. Goutéraux défend

qu'une démarche didactique qui articule l'approche énonciative et la réflexion sur les objets linguistiques exige de la part des enseignants de solides connaissances théoriques. D'autre part, sa mise en œuvre est complexe car elle requiert une bonne maîtrise de la transposition didactique pour concevoir des tâches d'enseignement/apprentissage intégrant les paramètres communicatifs, cognitifs et énonciatifs (Goutéraux, 2007, p. 2).

Cette recherche se propose d'établir un pont entre la théorie et la pratique : notre objectif est d'initier les futurs enseignants à l'approche énonciative des faits de langue en intégrant les apprentissages notionnels à des activités de pratique langagière. Traiter didactiquement la linguistique énonciative dans sa globalité est évidemment un travail délicat car ce champ incluant les travaux de plusieurs théoriciens, de Benveniste à Culioli, d'Austin à Bakhtine « recouvre de notions complexes ayant partie liée avec d'autres domaines eux-mêmes très vastes (temporalité, modalisation, argumentation, point de vue, etc.) » (Boch et Grossmann, 2007, p. 222). Pour cette raison, notre travail se limitera aux notions de base telles que la situation d'énonciation, le discours, les temps verbaux, la subjectivité et le discours rapporté. Dans le souci de proposer un parcours didactique pour l'enseignement de la linguistique énonciative aux futurs enseignants, nous tenterons de développer une série d'activités et de matériels. Il est envisagé qu'une telle formation permettra aux futurs enseignants à la fois de connaître les implications de cette théorie et de les intégrer ultérieurement dans leurs propres cours. L'objectif principal de ce travail est donc d'apprendre aux futurs enseignants à mieux comprendre et à mieux faire fonctionner les apports de la théorie de l'énonciation dans leurs pratiques de lecture et d'écriture.

Dans le premier chapitre de cette recherche, nous présenterons d'abord les linguistiques contemporaines, du structuralisme à la théorie de l'énonciation, puis les concepts fondamentaux de la théorie de l'énonciation tels que personnes et déictiques, modalisation et discours rapporté et enfin le rôle de la linguistique de l'énonciation dans le renouvellement de la réflexion sur l'enseignement du FLE. Le deuxième chapitre sera consacré au cadre méthodologique de la recherche qui comprend la présentation de la méthode de recherche, les caractéristiques des participants, les outils de collecte de données et le déroulement de la recherche. Dans cette partie, nous montrerons également les différentes étapes de la transformation pédagogique de la théorie énonciative. Dans le chapitre qui suit, nous analyserons et interpréterons les résultats obtenus via la recherche-action. La partie finale sera dédiée à une discussion sur les résultats et nous terminerons notre étude en suggérant des solutions susceptibles d'améliorer les pratiques pédagogiques existantes et de susciter d'autres recherches en la matière.

1.1. Une Brève Histoire des Théories Linguistiques

Les études linguistiques sont généralement examinées en deux périodes : la linguistique avant Saussure et la linguistique après Saussure. Nous pouvons dire que les études linguistiques avant Saussure se sont penchées sur une perspective historique et comparative ; découvrir l'évolution et la source des langues était le but essentiel des études de cette période. La grammaire et la philologie étaient des domaines privilégiés. Dans cette partie nous ferons une synthèse des principaux courants linguistiques avant Saussure sans entrer dans les détails. Et dans les parties qui suivent, nous présenterons plus en détail le structuralisme linguistique de Saussure et la linguistique après Saussure.

1.1.1. La linguistique avant Saussure

L'évolution et l'histoire de la science du langage ne datent pas d'hier. Jusqu'aux théories linguistiques contemporaines, plusieurs réflexions et théories ont été développées par les linguistes ainsi que les autres théoriciens. Chiss, Filliolet et Maingueneau (2001, p. 13) parlent de « trois grands moments dans l'histoire des théories du langage en Occident: la grammaire grecque, la grammaire comparée au début du XIXe siècle et la linguistique structurale au début du XXe ». Quant à Fuchs et Le Goffic (1992, p. 15), ils parlent successivement du courant philologique, de la grammaire comparée, de l'école des néogrammairiens et du structuralisme de Saussure.

Dans le « Cours de linguistique générale » (1973, p. 13), Saussure parle de trois phrases successives de la science des faits de langue ; la première période est celle de « grammaire » qui « vise uniquement à donner des règles pour distinguer les formes correctes des formes incorrectes ». La deuxième, c'est la période de la philologie dont l'objectif est d'interpréter les textes littéraires. Et la troisième période, c'est la « grammaire comparée ». Dans cette période, on utilise une méthode comparative afin de trouver les ressemblances et les différences entre les diverses langues.

Bronckart (1985, p. 20), commence son analyse sur l'histoire des langues par la Grammaire de Port-Royal (1660) qui étudie la langue « non pour elle-même, mais comme l'expression d'une logique universelle sous-jacente ». Ensuite, il énumère deux autres courants : la linguistique historique et comparée et le positivisme linguistique des néogrammairiens. D'après Ducrot et Todorov (1972, p. 27-29), à la suite de la Grammaire de Port-Royal, les études sur les changements linguistiques ont permis la naissance de la linguistique historique et de l'étymologie. Vers la fin du XVIIIe siècle, la transformation

des langues avec le temps est devenue l'objet d'une science particulière. Un demi-siècle plus tard, a vu le jour une nouvelle approche selon laquelle entre les langues, il y a non seulement des ressemblances mais une parenté. Cette approche, c'était la grammaire comparée (comparatisme) dont les défenseurs ont essayé d'établir des correspondances entre les langues. Elle a adopté une perspective diachronique et a comparé « différentes langues à différents moments de leur histoire pour identifier leur parenté génétique » (Garric, 2001, p. 9). C'est ensuite le temps des néo-grammairiens qui ont tenté « d'introduire dans la linguistique historique les principes positivistes » et de « renouveler la grammaire comparée ». Enfin au début du 20^e siècle, le linguiste suisse F. de Saussure « abandonne presque totalement les recherches de linguistique historique, trouvant leur fondement incertain, et pensant qu'elles doivent être suspendues jusqu'à une refonte d'ensemble de la linguistique » (Ducrot et Todorov, 1972, p. 27-29).

1.1.2. Le structuralisme linguistique de Saussure

F. de Saussure, qui est accepté comme « le père fondateur » de la linguistique moderne, a tenté d'établir une théorie linguistique générale en distinguant clairement la matière de la linguistique de son objet. On peut dire que grâce à ses travaux, la linguistique a acquis le statut de science. Comme le remarque Bronckart (1985, p. 23), « par rapport à ses prédécesseurs, le linguiste genevois s'est efforcé d'étendre l'analyse scientifique à la langue considérée à un moment donné du temps, indépendamment des problèmes liés à son évolution historique ». Le structuralisme linguistique de Saussure considère la linguistique comme une science descriptive et non plus comme une discipline normative. Ses travaux privilégient l'étude synchronique de la langue ; il affirme que « la langue est à la fois un fait individuel et un fait social ; c'est un système établi et un système en évolution : la langue est une alliance de "sons" et d'idées » (Fuchs et Le Goffic, 1992, p. 16). Selon lui, « le langage, à tout moment de son existence, doit se présenter comme une organisation. Saussure appelle cette organisation inhérente à toute langue comme le système (ses successeurs parlent souvent de structure) » (Ducrot et Todorov, 1972, p. 31). Il analyse ce système sur les dichotomies comme langue/parole ; synchronie/diachronie ; axe paradigmatique/syntagmatique ; etc. Nous pouvons résumer ces dichotomies dans la perspective de Saussure comme suit :

- **La dichotomie langue/parole** ; que Saussure a avancée est devenue l'un des sujets les plus discutés de la linguistique moderne. Selon lui (1973, p. 36), l'étude du langage comporte deux parties distinctes mais étroitement liées en même temps. Il préfère étudier la langue comme l'objet concret de la linguistique. Dans le Cours de Linguistique Générale, publié en 1916 à partir des notes prises par les étudiants lors de ses cours à l'Université de Genève entre 1906 et 1910, Saussure affirme que :

La langue existe dans la collectivité sous la forme d'une somme d'empreintes déposées dans chaque cerveau, à peu près comme un dictionnaire dont tous les exemplaires, identiques, seraient répartis entre les individus. C'est donc quelque chose qui est dans chacun d'eux, tout en étant commun à tous et placé en dehors de la volonté des dépositaires (Saussure, 1973, p. 36).

Mais « il n'y a donc rien de collectif dans la parole ; les manifestations en sont individuelles et momentanées (...). Elle est la somme de ce que les gens disent, et elle comprend : a) des combinaisons individuelles, dépendant de la volonté de ceux qui parlent, b) des actes de phonation également volontaires, nécessaires pour l'exécution de ces combinaisons » (ibid. p. 38).

D'après lui, la parole est individuelle et accidentelle alors que la langue est la forme d'un certain code, d'une grammaire intériorisée. En séparant la langue de la parole, il sépare le social de l'individuel, l'essentiel du contingent, le virtuel de la réalisation.

- **La dichotomie synchronie/diachronie** ; la linguistique structurale a un point de vue synchronique sur la langue ; elle analyse le fonctionnement de la langue à un moment donné du temps, à l'état actuel de la langue alors que la linguistique diachronique analyse l'évolution de la langue à travers de l'histoire. Contrairement à ses prédécesseurs, Saussure donne la priorité à l'étude synchronique.
- **La dichotomie axe paradigmatique/syntagmatique** ; selon Saussure, « les mots et les unités sont enchaînés les uns aux autres dans le discours et entretiennent des rapports sur la base du caractère linéaire de la langue » (Siouffi et Raemdonck, 1999, p. 88). Chaque unité linguistique se trouve sur les deux axes ; horizontal et vertical. L'axe syntagmatique, c'est « l'axe horizontal des rapports entretenus par les unités dans la chaîne parlée » ; quant à l'axe paradigmatique, c'est « l'axe vertical des rapports virtuels entretenus par les unités susceptibles de commuter » (Dubois et al., 2012, p. 61). Tous ces rapports permettent d'expliquer des réseaux de relations que les signes linguistiques tissent entre eux. Comme l'indique Kırın (1993, p. 38), « les rapports syntagmatiques unissent des signes en présence dans une série effective dans

la chaîne parlée ; alors que les rapports paradigmatiques unissent des signes en absence (in absentia) dans une série virtuelle, disponible dans la mémoire ».

Ces distinctions que le structuralisme de Saussure a introduites ont déterminé la méthode de la linguistique.

1.1.3. La linguistique après Saussure

À la suite des travaux saussuriens, plusieurs chercheurs ont continué à étudier la langue. Durant les années suivantes, de nombreuses théories sont développées. Avec le cercle linguistique de Prague et de Copenhague, les idées et les travaux de Saussure ont été repris et ont été mis à l'ordre du jour (ibid. p. 120). Les héritiers de Saussure ont formé la linguistique tant européenne qu'américaine. Les plus connus d'entre eux, ce sont la glossématique (Hjelmslev), le fonctionnalisme (Martinet et Jakobson), l'énonciation (Benveniste) en Europe ; le distributionnalisme (Bloomfield et Harris), la grammaire générative (Chomsky) et la pragmatique aux Etats-Unis.

1.1.3.1. La glossématique

C'est une théorie linguistique fondée par le linguiste danois L. Hjelmslev qui poursuit la trajectoire de Saussure. Selon lui, la linguistique doit prendre en compte seulement les règles propres au fonctionnement interne d'une langue. Comme l'indique Dubois et al. (2012, p. 223), dans cette théorie, « la langue est considérée comme une unité fermée sur elle-même, une structure sui generis ; elle veut déterminer ce qui est commun à toutes les langues humaines quelles qu'elles soient (...) ». Hjelmslev essaie de développer la conception de forme et de substance de Saussure. Il préfère utiliser le terme de « schéma » au lieu de « langue » de Saussure ; le terme « d'usage » au lieu de « parole » (Siouffi et Raemdonck, 1999, p. 197). Hjelmslev « conçoit le signe comme l'unité formée d'un contenu (le signifié de Saussure) et d'une expression (le signifiant) » (Kıran, 1993, p. 123). Il a contribué au développement de nouveaux concepts linguistiques tels que « la commutation, la dénotation/connotation, la théorie du métalangage, etc. » Sa généralisation de « l'usage (parole collective) » aura un fort impact sur le développement de la sociolinguistique surtout aux Etats-Unis dans les années qui suivent (Siouffi et Raemdonck, 1999, p. 197).

1.1.3.2. Le fonctionnalisme

S'inspirant des principes de Saussure, les fonctionnalistes (Martinet, Jakobson, Troubetzkoy et Guggenheim), mettent l'accent sur la fonction de communication de la langue. Comme le remarquent Siouffi et Raemdonck (ibid. p. 194), la linguistique fonctionnelle « accorde plus d'importance à la fonction des éléments qu'à leur forme ou leur structure ». L'un des tenants les plus célèbres de cette école, A. Martinet a créé le concept de double articulation qui est accepté comme une caractéristique fondamentale du langage humain.

On appelle **double articulation** (...), l'organisation spécifique du langage humain selon laquelle tout énoncé s'articule sur deux plans. Au niveau de la première articulation, l'énoncé s'articule linéairement en unités douées de sens (unités significatives : phrases, syntagmes, mots, etc.) dont les plus petites sont appelées monèmes (ou morphèmes). (...) au niveau de la deuxième articulation, chaque monème s'articule à son tour dans son signifiant en unités dépourvues de sens (unités distinctives) dont les plus petites sont les phonèmes, en nombre limité dans chaque langue » (Dubois et al., 2012, p. 50).

De son côté, Jakobson a défini les fonctions du langage (émotive ou expressive, conative, poétique, dénotative, phatique et métalinguistique). Les fonctionnalistes, « considèrent l'étude d'une langue comme la recherche des fonctions jouées par les éléments, les classes et les mécanismes qui interviennent en elle » (Ducrot et Todorov, 1972, p. 42). Leurs travaux se centrent spécifiquement sur la phonétique et la phonologie.

1.1.3.3. Le distributionnalisme

Développé par les linguistes américains Harris et Bloomfield, le distributionnalisme prend son départ dans la psychologie behavioriste. Pour cette théorie, parler, c'est une sorte de comportement. « La méthode distributionnaliste commence par recueillir des données. L'ensemble de ces données constitue le corpus. C'est à partir de l'analyse des données de ce corpus selon des techniques particulières que l'on aboutit à un listage de classes distributionnelles (...) et on propose des généralisations » (Siouffi et Raemdonck, 1999, p. 203). Selon les tenants de cette théorie, « les parties d'une langue ne se rencontrent pas arbitrairement les unes par rapport aux autres ; chaque élément se rencontre dans certaines positions particulières par rapport aux autres. C'est donc une approche purement formelle qui écarte toute considération relative au sens » (Dubois et al. 2012, p. 156). C'est une théorie mécaniste qui a ses limites par opposition à la linguistique mentaliste de Saussure.

1.1.3.4. La grammaire générative

Cette théorie a été élaborée essentiellement par le linguiste américain N. Chomsky. En opposition avec les principes du distributionnalisme, Chomsky considère la langue comme tout autre chose qu'un corpus fini. Selon lui, toute langue rend possible une infinité d'énoncés. Qui plus est, une langue n'est pas seulement un ensemble d'énoncés, mais un savoir à propos de ces énoncés (Ducrot et Todorov, 1972, p. 57). Il postule que chaque individu a un mécanisme / une faculté inné(e) d'acquisition du langage (Chiss, Filliolet et Maingueneau, 2001, p. 47). L'enfant apprend sa langue maternelle à partir des énoncés qu'il entend autour de lui. Mais en même temps, il a la capacité de produire des énoncés qu'il n'a jamais entendus. À partir de cette observation, Chomsky définit la grammaire comme « l'ensemble fini de règles qui permettent de produire la totalité des énoncés grammaticaux possibles d'une langue donnée » (Siouffi et Raemdonck, 1999, p. 204). Il distingue la *compétence* ; c'est la connaissance des règles et la *performance* ; c'est la mise en pratique des règles. En d'autres termes, la compétence « est le système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites » (Dubois et al., 2012, p. 100). La performance, quant à elle, c'est « la manifestation de la compétence des sujets parlants dans leurs multiples actes de parole » (ibid. p. 354).

Chomsky distingue aussi deux niveaux dans chaque phrase : des structures de surface (superficielles) et des structures profondes. Les structures profondes apparaissent comme innées telle que la compétence alors que les structures de surface sont reliées à l'organisation syntaxique de la phrase qui sont produites par des transformations à la structure profonde. L'analyse des structures profondes permet l'interprétation sémantique de la phrase.

Ces distinctions entre la compétence / la performance et les structures profondes / les structures de surface que Chomsky avait suggérées ont ouvert la voie aux analyses plus détaillées dans le domaine de la psycholinguistique et de la sociolinguistique. Car la performance du sujet parlant dépend de facteurs très divers tels que la situation de communication, le contexte social, les psychologies des interlocuteurs, etc.

1.1.3.5. La pragmatique et la linguistique de l'énonciation

La finalité des écoles structuralistes et générativistes était l'analyse du code. Comme le remarquait Vion (2000, p. 12), c'était une linguistique du code. Dans la perspective du structuralisme, le sujet et la situation sont laissés hors de la recherche.

La réintroduction des dimensions sociale, culturelle et situationnelle qu'impliquait le recentrage sociolinguistique des années soixante, orientait plus fermement la linguistique vers la prise en compte des phénomènes communicatifs. (...) Cette orientation vers les sciences humaines et vers la communication s'est confirmée, depuis les années soixante-dix, avec le développement de deux types d'approches des phénomènes langagiers, la pragmatique et les théories de l'énonciation (ibid. p. 14).

Tandis que la pragmatique est d'origine anglo-saxonne, la linguistique de l'énonciation est plus spécifiquement française.

Les recherches pragmatiques et énonciatives ont connu un grand succès dans les années 1960-70 notamment avec les travaux d'Austin sur les énoncés performatifs et de Benveniste et Jakobson sur les embrayeurs. La conception du langage de ces théories implique qu'elles « s'opposent à toute dissociation entre le sens d'une phrase et son usage » (Chiss, Filliolet et Maingueneau, 2001, p. 48). La pragmatique a radicalisé la considération traditionnelle du langage. Le langage n'a pas seulement pour but de dire quelque chose, mais aussi de faire quelque chose, de réaliser des actes de langage. Les concepts fondamentaux de la pragmatique sont les actes de langage et l'interaction communicative. La pragmatique linguistique s'applique plutôt au contexte linguistique et extralinguistique et à la mise en fonctionnement effective de la langue par des sujets. Les travaux des philosophes du langage comme Austin, Grice et Searle ouvrent la voie à la pragmatique linguistique. Avec la théorie des actes de langage d'Austin et Searle, le langage est accepté comme non seulement un moyen de dire quelque chose mais aussi un moyen de faire quelque chose. Pour reprendre les termes de Moeschler et Auchlin (2000, p. 135), « la théorie des actes de langage a pour thèse principale l'idée que la fonction du langage, même dans les phrases déclaratives, n'est pas tant de décrire le monde que d'accomplir des actions, comme l'ordre, la promesse, le baptême, etc. ».

Les approches énonciatives, de leurs côtés, mettent l'accent sur l'activité du sujet parlant. Comme le remarquait Vion, « l'apparition des approches énonciatives constituait l'une des mutations majeures de la linguistique. La prise en compte du sujet, en linguistique comme dans les diverses sciences humaines, permet d'envisager le dépassement de théories réduisant la communication à des mécanismes structurels ou à

de simples phénomènes de transmission » (2000, p. 259). Bien que l'émergence du concept de l'énonciation remonte à l'Antiquité, une étude systématique sur l'énonciation est assez récente. Avec « Des Problèmes de Linguistique Générale » d'E. Benveniste, la linguistique de l'énonciation a gagné de la popularité. À partir de cette date, on peut parler d'un passage de la linguistique de la langue à la linguistique de la parole. Comme le remarquaient Ducrot et Todorov (1972, p. 405), « les aspects linguistiques de l'énonciation n'ont jamais été au centre de l'attention des linguistes » ; ils ont préféré plutôt travailler sur la langue (Saussure) ou sur la compétence (Chomsky). Pourtant, certains linguistes s'intéressaient surtout au fonctionnement et à l'usage personnel du langage dans une situation, donc aux problèmes relevant de l'énonciation. La théorie de l'énonciation met au centre les deux éléments fondamentaux d'un processus d'énonciation : le locuteur (énonciateur) et l'allocutaire (co-énonciateur). D'après cette théorie, derrière tous les énoncés, on trouve différents types de « traces » montrant la présence du locuteur dans son énoncé. On appelle ces traces « des embrayeurs / des déictiques ». Les études préliminaires de la linguistique énonciative mettent en exergue les embrayeurs qui seront expliqués en aval.

1.2. Les Théories de la Linguistique Énonciative

Il faut au préalable constater qu'il y a une grande variété d'approches sur l'énonciation. Au cours du présent chapitre, il sera question de présenter brièvement la perspective énonciative ouverte par C. Bally et développée ensuite par E. Benveniste, O. Ducrot et A. Culioli. Nous donnerons un aperçu général de ces théories assez complexes et détaillées.

1.2.1. Charles Bally

Dans son ouvrage « *Linguistique générale et linguistique française* » publié en 1932, Bally, disciple de Saussure, a présenté ses idées sur le langage et sur la théorie de l'énonciation spécifiquement. Contrairement à Saussure, la théorie de Bally est centrée sur « le sujet qui parle spontanément sa langue maternelle et à travers laquelle il exprime ses idées et sentiments et communique avec autrui » (Chiss et Puech, 1987, p. 196). Les notions telles que « le sujet parlant », « l'usage vivant de la langue maternelle » ou « la spontanéité » sont les thèmes fondamentaux pour sa théorie. Les concepts « *modus* » et « *dictum* » sont au centre de la théorie énonciative de Bally. Il part de l'idée que la

« langue est un instrument permettant la communication, ou encore « l'énonciation » de pensées par la parole » (Ducrot : 1986, p. 14). Il propose non seulement la dichotomie entre « dictum » et « modus », il intègre aussi le contexte non-linguistique (geste, mimique, mémoire, vue) dans les actes de discours (Chiss et Puech, 1987, p. 202).

Les travaux de Bally sur le jugement et les sentiments du sujet parlant permettent de mettre en évidence la présence de la subjectivité. Bally peut être accepté comme l'initiateur principal qui analyse d'une manière détaillée la notion de sujet parlant dans la linguistique moderne. Il a souligné le rôle social du sujet dans le processus de communication et prétendu que « les symboles d'expressions classent l'individu socialement et reflètent les efforts qu'il fait pour s'adapter socialement aux autres individus du groupe » (Chiss, 1985, p. 88). Même si son nom est surtout cité par ses études sur la « stylistique », les travaux de Bally ont ouvert la voie aux progressions importantes dans le domaine de la pragmatique et de l'énonciation.

1.2.2. Emile Benveniste

Les études sur l'énonciation ont pris de l'ampleur avec les travaux de Benveniste. Dans les « Problèmes de linguistique générale » (1966), Benveniste qui étudie le développement de la linguistique après Saussure, définit l'énonciation comme « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (1974, p. 12). Il propose d'étudier le processus d'acte de produire un énoncé principalement sous trois aspects :

1. la réalisation vocale de la langue,
2. la conversion individuelle de la langue en discours (la sémantisation)
et
3. la manifestation individuelle de la langue.

Ce troisième aspect concerne notamment la réalisation de l'énonciation dans le cadre formel. Les trois processus d'énonciation sont expliqués par Benveniste (1970, p. 14) comme suit:

- « le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques »,
- « dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'autre en face de lui »

- « enfin, dans l'énonciation, la langue se trouve employée à l'expression d'un certain rapport au monde. (...) La référence est partie intégrante de l'énonciation ».

Pour Benveniste, comme indiqué précédemment, le sujet parlant « énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques » telles que les indices de personnes (je et tu), les indices de temps (maintenant) et de lieu (ici). Tous ces indices intitulés « embrayeurs » ou « déictiques » seront expliqués plus en détail dans les chapitres qui suivent. En examinant le rapport entre la langue et la société, Benveniste met l'accent sur la relation réciproque entre le locuteur et son interlocuteur. Tandis que Saussure mettait la langue au centre de ses études, Benveniste se sépare de lui en soulignant la dichotomie entre langue et discours. Ce qui revient à signaler que « la langue n'est pas qu'un ensemble organisé de signes, elle s'actualise dans des discours ou des actes destinés à des interlocuteurs, et le statut de la plupart des unités (de toutes peut-être) est affecté par cette fonction communicative générale » (Bronckart, 1985, p. 7). En effet, Benveniste évoque que

le langage constitue un double système de référence ; il est, d'une part, constitué d'unités de type signe dont la fonction est de représenter des objets généraux ou particuliers faisant partie de l'expérience du sujet ; d'autre part, il se réalise matériellement en phrases dont la fonction est de renvoyer à des événements concrets qui définissent la situation d'énonciation » (ibid. p. 45).

Il fait une division entre domaine « sémiotique » et domaine « sémantique » de la linguistique de l'énonciation. Selon lui, il faudra « un appareil nouveau de concepts et de définitions » pour reconnaître ce domaine sémantique (Adam, 2006, p. 13).

En définitive, Benveniste « établit un niveau d'analyse supérieur à la phrase, le niveau du fonctionnement discursif du sujet et aussi les instruments nécessaires pour l'analyse » (Stoean, 2003, p. 41). En plaçant au centre l'activité énonciative du sujet parlant, il contribue à la constitution de la linguistique énonciative.

1.2.3. Oswald Ducrot

Les travaux de Ducrot sur la linguistique énonciative concernent principalement « le rapport entre signification de la phrase -sens de l'énoncé-, contexte situationnel et la théorie de la polyphonie » (ibid. p. 44). Il donne la priorité à une linguistique de la parole et à la sémantique. Ducrot distingue deux étapes dans l'élaboration du sens : « la première irait de la phrase à la signification, et la seconde, de la signification au sens » (ibid. p. 45).

Dans ses travaux, il définit l'acte illocutoire et privilégie deux actes illocutoires : l'argumentation et la présupposition.

- **Argumentation** : ce terme est défini par Habert (1982, p. 208) comme « les manœuvres discursives fort variées qu'utilise un locuteur pour influencer son interlocuteur ». Pour Ducrot, l'argumentation peut être acceptée comme un acte illocutoire. La langue n'a pas pour seul objectif de décrire objectivement le monde mais d'exprimer des rapports entre des interlocuteurs. C'est pourquoi, tout énoncé est argumentatif et « se définit moins par son sens immédiat que par ses implications » (Siouffi et Van Raemdonck, 1999, p. 185).
- **Présupposition** : « est la proposition implicite qui, précédant logiquement une autre proposition explicite, suppose vrais tous les éléments contenus dans la deuxième proposition ». Dans la phrase « Le roi de France est chauve. », l'existence du roi de France est présupposée. « La présupposition implique la conformité entre l'énoncé et son contexte d'énonciation » (Dubois et al., 2012, p. 378). Dans les interactions verbales, la présence d'un présupposé est déterminante pour la construction d'une signification. La plupart du temps, la situation d'énonciation de l'énoncé permet de savoir ce qui est présupposé. Comme l'explique Fuch et le Goffic (1992, p. 136), « la présupposition constitue donc une sorte de “coup de force”, qui permet de “dire sans dire”, c'est-à-dire de faire passer quelque chose sans assumer la responsabilité d'une prise en charge explicite ».

Ducrot a fait une distinction fine entre les notions de « sujet parlant / locuteur / énonciateur ». D'après lui, le sujet parlant désigne l'existence physique de l'être humain qui exerce l'activité langagière ; le locuteur est un être de discours « qui, dans le sens même de l'énoncé, est présenté comme son responsable » ; quant au troisième, l'énonciateur est « un être de pure énonciation, celui qui détermine le point de vue d'où les événements sont présentés » (Ducrot, 1984 cité par Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 351). Nous citerons à nouveau Charaudeau et Maingueneau (ibid. p. 445), affirmant que : « le locuteur est à même de mettre en scène des énonciateurs qui présentent différents points de vue. Il peut s'associer à certains énonciateurs tout en se dissociant d'autres ». Cette acceptation d'existences des points de vue différents dans un énoncé a joué un rôle déterminant dans l'émergence de la notion de « polyphonie ». Ducrot soutient qu'il peut y avoir plusieurs voix dans un seul énoncé. (Marnette, 2001, p.

245). Il affirme que « ce qui est dit par l'énoncé à propos de son dire, c'est qu'il est le lieu où s'expriment divers sujets, dont la pluralité n'est pas réductible à l'unicité du sujet parlant (...) le sens d'un énoncé décrit l'énonciation comme une sorte de dialogue cristallisé, où plusieurs voix s'entrechoquent » (Ducrot, 1984 cité par Fuch et le Goffic, 1992, p. 136). Ses travaux sur la polyphonie, inspirés de Bakhtine, exercent une influence notable sur les travaux s'inscrivant dans les domaines du discours rapporté et de l'analyse du discours.

1.2.4. Antoine Culioli

Le linguiste français Antoine Culioli est connu pour avoir élaboré « une théorie générale de l'énonciation ». Pour lui,

l'usage du langage qui correspond à une transmission d'information à propos d'une référence externe n'est qu'un cas tout à fait marginal de la communication. Il est rare que nous fassions usage du langage dans le seul but de transmettre une information. La plupart du temps, l'énonciation est déterminante dans notre emploi du langage : c'est elle qui commande tous les repérages par lesquels nous plaçons notre interlocuteur dans une situation de réception (Siouffi et Van Raemdonck, 1999, p. 209).

Culioli considère que l'activité discursive du sujet parlant doit être l'objet d'étude de la linguistique. Il pose l'interaction au cœur de l'échange linguistique et parle de la double activité de production / reconnaissance par des sujets. Cela « met en place les deux fonctions d'émetteur et de récepteur, compliquées par le fait que tout émetteur est simultanément son propre récepteur et tout récepteur un émetteur en puissance » (Fuch et le Goffic, 1992, p. 144). Culioli préfère utiliser la notion de « co-énonciateurs » afin de les désigner. Car ces deux acteurs principaux jouent un rôle actif dans une situation d'énonciation.

1.3. Les Notions Fondamentales de la Théorie de l'Enonciation

1.3.1. L'énonciation / L'énoncé

La théorie de l'énonciation, inspirée de théories diverses telles que celle de Searle, Austin, Bakhtine, Jakobson et développée par Benveniste, Ducrot et Culioli étudie la langue dans ses relations avec les sujets parlants et le contexte. La plupart du temps, l'énonciation est définie de manière trop générale en quelques mots : « l'acte individuel de production » (Dubois et al., 2012, p. 180), « le processus de mise en œuvre de la parole » (Longhi, 2012, p. 2). Les théoriciens travaillant dans ce domaine proposent des

définitions variées. Alors que Benveniste définit l'énonciation comme « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (1974, p. 12), pour Culioli l'énonciation se définit comme « une suite d'opérations de déterminations progressives par lesquelles sont produits (ou reconnus) les énoncés » (Fuch et le Goffic, 1992, p. 144).

Dans notre étude, nous adoptons la définition d'énonciation plus générale et plus englobante de Kerbrat-Orecchioni ;

C'est la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la "distance énonciative") (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 36).

De son côté, Dubois et al. donne une définition sur la relation entre l'énonciation et l'énoncé :

L'énonciation est l'acte individuel de production, dans un contexte déterminé, ayant pour résultat un *énoncé* ; les deux termes s'opposent comme la *fabrication* s'oppose à l'objet *fabriqué*. L'énonciation est l'acte individuel d'utilisation de la langue, alors que l'énoncé est le résultat de cet acte (...) (Dubois et al. 2012, p. 180).

L'énoncé en tant que produit concret de l'énonciation peut nous permettre de définir les marques laissées par son énonciateur. Grâce à la situation d'énonciation où il a été produit, l'énoncé prend du sens. La notion d'énoncé s'oppose généralement à celle de phrase. La phrase peut être définie comme « une unité abstraite, une suite de mots organisés conformément à la syntaxe, hors contexte » (Siouffi et Raemdonck, 1999, p. 116) tandis que l'énoncé n'est compréhensible que dans une situation précise (contexte). Comme précisé par Carlotti,

La phrase et l'énoncé sont deux unités liées. La différence entre elle, est une différence de niveau : la phrase relève de la théorie (du potentiel) alors que l'énoncé appartient au domaine de l'observable, de la communication (de l'actuel). Une distinction sémantique peut être établie entre la phrase ou « unité de signification » et l'énoncé ou « unité de sens (Carlotti, 2011, p. 36).

Dans cette perspective, il convient d'accepter chaque acte d'énonciation comme une petite scène exécutée dans un lieu et dans un temps par des acteurs (celui qui parle et celui ou ceux qui l'écoutent). Donc le temps, le lieu et les actants sont les éléments principaux de l'énonciation. Au cours de notre travail, nous mettons l'accent sur la notion d'énonciation d'une manière générale et sur ses composants comme la situation d'énonciation, les personnes, les déictiques, les modalisateurs et le discours rapporté.

1.3.2. La Situation d'énonciation

La notion de situation a été longtemps ignorée par les linguistes jusqu'à l'avènement de la pragmatique et de la théorie d'énonciation. Comme le remarquait Yaguello, les structuralistes

s'intéressent aux unités linguistiques telles qu'on peut les dégager par segmentation /substitution. Mais la question de la signification globale d'un énoncé, qui exige la prise en compte d'un contexte et d'une situation de discours dans laquelle interviennent des facteurs sociaux ou psychologiques, ne se pose pas pour eux (Yaguello, 1981, p. 111).

Pourtant « (...) la signification de tout énoncé dépend d'un vaste ensemble de conditions extralinguistiques (connaissance des interlocuteurs, présuppositions, etc.) qui sont de l'ordre de la pragmatique. » (Bronckart, 1985, p. 52). Avec l'apparition de la linguistique énonciative et de la pragmatique, les composants extralinguistiques ont été réintégrés dans le champ d'analyse linguistique.

Lorsqu'on raconte un fait, une action, une réalité à quelqu'un d'autre, il faut apporter des précisions sur les personnes, les objets et le cadre sur la situation. Ces précisions et la façon de raconter cette histoire seront différentes selon la situation d'énonciation (Moirand, 1990). « Tout énoncé (...) est le produit d'un événement unique, son énonciation, qui suppose un énonciateur, un destinataire, un moment et un lieu particuliers ». Maingueneau (1990, p. 1) définit cet ensemble d'éléments comme la situation d'énonciation. Ainsi, la situation d'énonciation peut être définie comme le contexte dans lequel un énoncé s'est produit. Plusieurs éléments permettent de déterminer la situation d'énonciation :

- Celui qui parle = c'est **l'énonciateur**.
- Celui à qui l'énoncé s'adresse = c'est **le destinataire / co-énonciateur**.
- Le moment de l'énonciation** = c'est le moment où l'on parle.
- Le lieu de l'énonciation** = c'est le lieu où l'on parle.

Charaudeau et Maingueneau (2002, p. 229) définissent *la situation d'énonciation* en la distinguant de *la situation de communication*. Tandis que la première est « un système de coordonnées abstraites associées à toute production verbale », la seconde désigne « le contexte effectif d'un discours ». Prendre en compte la situation d'énonciation nous entraîne vers les éléments qui la déterminent. La notion de situation d'énonciation est employée « lorsqu'on cherche à retrouver dans la linguistique les traces

d'opérations énonciatives sous-jacentes, c'est-à-dire des indices renvoyant aux (co)énonciateurs et aux dimensions spatio-temporelles (circonstances) » (Moirand, 1982, p. 13).

1.3.3. Personnes et déictiques

L'activité de langage se déroule dans une situation dont les facteurs déterminants sont forcément extralinguistiques. Tout énoncé renvoie aux trois types de références (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 40) :

- référence absolue :

“Pierre habite à *Lyon*”

- référence relative au contexte linguistique (cotexte) ;

“Pierre habite *au sud de Paris*” (relative à un élément explicite dans le contexte verbal)

- référence relative à la situation de communication ou référence déictique:

“Pierre habite *ici*”

Ces référents extralinguistiques sont introduits dans l'énoncé au moyen de mots-outils, qu'on appelle déictiques, comme les pronoms pour les reprises situationnelles ou des adverbes de temps et d'espace pour ancrer l'énoncé dans un espace de discours » (Lévy, 2000, p. 16). Autrement dit, dans un énoncé certains mots ne prennent leur sens qu'au sein de la situation d'énonciation. Ces mots dénommés « embrayeurs / shifters » par Jakobson; « déictiques » par Peirce et « indicateurs » par Benveniste, sont « les traces des opérations énonciatives du sujet parlant » (Carlotti, 2011, p. 30).

Les embrayeurs se trouvent à la base de la distinction entre l'énoncé-type et l'énoncé-occurrence. Si les repérages de l'énoncé se rapportent à la situation d'énonciation, il s'agit alors de l'énoncé-occurrence (l'énoncé ancré) ; en d'autres termes, lorsqu'il est nécessaire de connaître la situation d'énonciation pour comprendre un énoncé, on dit que cet énoncé est **rattaché à la situation d'énonciation**. En revanche, si les repérages de l'énoncé se rapportent à un terme de l'énoncé ou à une vérité scientifique indépendante de la situation de l'énonciation, il s'agit alors de l'énoncé-type (l'énoncé coupé). Lorsqu'il n'est pas nécessaire de connaître la situation d'énonciation pour comprendre un énoncé, on dit qu'il est **détaché de la situation d'énonciation (l'énoncé coupé)**. Soit l'énoncé « *Barack Obama fut Président des Etats-Unis de 2009 à 2017* » ; le sens de cet énoncé est stable quelle que soit la situation. Mais le sens d'un énoncé tel

que « *Je suis le Président des Etats-Unis* » dépend du moment où il est énoncé ainsi que de la personne qui l'a énoncé.

Schott-Bourget (2009, p. 78) définit les embrayeurs comme « les mots qui font le lien entre l'énoncé et l'énonciation, qui n'ont de sens qu'en rapport avec les circonstances de l'énonciation » et les classe en trois catégories : les embrayeurs subjectifs, les embrayeurs temporels et les embrayeurs spatiaux. Pour sa part, Maingueneau classe les embrayeurs comme les personnes (énonciateur et allocutaire) et les localisations spatio-temporelles (1991, p. 9). Pour l'élaboration de notre modèle théorique, nous utiliserons la classification de Maingueneau.

1.3.3.1. Les personnes

Le sujet parlant n'a pas été vraiment pris en compte avant les théories énonciatives. « Le changement le plus radical dans la conception du sujet s'est réalisé avec la théorisation de l'énonciation (...). Il s'agit désormais d'un sujet qui se trouve au sein d'un processus d'énonciation et qui prend en charge les énoncés qu'il produit. Il se voit comme responsable de son acte individuel où il utilise la langue pour son compte » (Korkut et Onursal, 2009, p. 90-91). Les notions d'énonciateur et de co-énonciateur sont issues de l'intégration du sujet parlant dans les théories linguistiques et plus particulièrement dans les théories énonciatives. Les pronoms personnels et les déterminants de la 1^{ère} et 2^e personne désignent l'émetteur (locuteur, énonciateur) et le récepteur (le co-énonciateur/destinataire) (je et tu) qui participent au processus d'énonciation. Rappelons qu'on emploie différents termes pour désigner l'émetteur (le sujet parlant, l'énonciateur, le locuteur) et le récepteur (destinataire, co-énonciateur, allocutaire). Dans cette partie, nous utilisons le terme de locuteur et énonciateur dans le même sens.

- **Le locuteur / énonciateur (Je) :** le sujet parlant effectif qui produit matériellement l'énoncé. «Je» occupe une place centrale dans un processus d'énonciation ; celui qui dit «je» assume le rôle de locuteur, il fait commencer un échange.
- **Le destinataire / co-énonciateur / (Tu) :** c'est le sujet à qui est adressé l'énoncé du locuteur. Il a un rôle réciproque avec le locuteur ; la situation d'énonciation est partagée entre ces deux protagonistes.
- **La non-personne (il) :** renvoie à tous les objets dont parlent « je » et « tu ».

« *Je t'ai vu hier à l'hôpital avec ta sœur.* »

« *Il m'a donné un livre que j'avais déjà lu.* »

« Je » et « tu » sont des véritables personnes du dialogue alors que « il », la non-personne, est celui des objets du monde autres que les interlocuteurs. « Ces objets dont je-tu parlent participent à l'énonciation, mais pas au même titre que les personnes » (Maingueneau : 1990 :10). Quant aux pronoms « **nous** » et « **vous** », ce sont également les personnes qui recouvrent plusieurs personnes participant à l'acte d'énonciation. Ils représentent des pronoms amplifiés. « **Nous** » peut référer à un locuteur collectif : « moi avec toi », « moi avec lui » et « **vous** », à un allocutaire collectif : « toi avec lui » ou « toi avec toi ». Les autres embrayeurs liés à la catégorie de la personne sont certains adjectifs et pronoms possessifs tels que : mon, ton, nos, vos ; le mien, le tien, le nôtre, le vôtre ; le N de moi, toi, etc.

1.3.3.2. Les déictiques temporels

Les déictiques temporels marquent un moment antérieur ou postérieur au moment de l'énonciation. « Les indications de temps et de lieu s'organisent toujours à partir de l'énonciation elle-même, c'est-à-dire des adverbes maintenant et ici (...) » (Ducrot et Todorov, 1972, p. 407). Il existe deux types de déictiques temporels : les temps verbaux et certains adverbes / groupes nominaux. Les temps verbaux seront examinés dans les parties qui suivent. À ce stade, nous allons analyser les adverbes et les groupes nominaux comme des embrayeurs. À titre d'exemple, dans un énoncé comme « *Aujourd'hui, il pleut beaucoup, malheureusement je peux revenir **demain matin**.* », « aujourd'hui » marque le moment où l'énoncé est produit et « demain matin » marque une postériorité par rapport au moment de l'énonciation. Mais dans un énoncé comme « *Nous irons à Londres le 11 octobre 2020 et **un mois après**, nous serons de retour à Paris.* », « un mois après » marque une postériorité par rapport à « 11 octobre 2020 ». Donc, on parle de **repères anaphoriques** lorsque les indicateurs renvoient à un point de repère déjà présent dans le co(n)texte.

La relation entre les déictiques et les anaphoriques a été schématisée par Kerbrat-Orecchioni (2002, p. 45) comme dans la Figure 1.1 ci-dessous ;

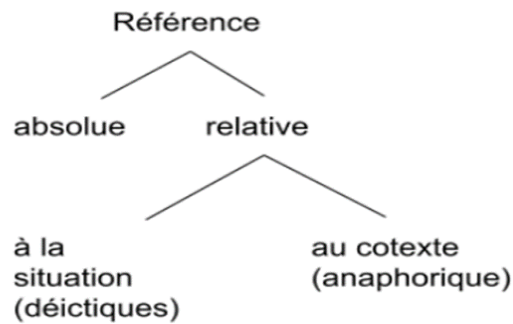


Figure 1.1. *La relation de référence*

Les déictiques temporels « s’organisent suivant le rapport qu’ils établissent avec le moment de l’énonciation. Ainsi, on emploie :

- pour la coïncidence: aujourd'hui, maintenant, en ce moment, à cette heure-ci, ce matin-ci, etc.
- pour le décalage antérieur (passé): hier, avant-hier, la semaine passée, l’année dernière, le mois passé, etc.
- pour le décalage postérieur (futur): demain, après-demain, dorénavant, la semaine prochaine, l’année prochaine, le mois prochain, etc. » (Stoean, 2003, p. 57).

1.3.3.3. Les déictiques spatiaux

Les déictiques spatiaux précisent le lieu de l’énonciation (ici, là, etc.). Selon la classification de Maingueneau (1991, p. 27), il existe trois types de déictiques spatiaux :

- **Les démonstratifs** : comprennent les déterminants (*ce ...ci / là*) et les pronoms (*ça, ceci, cela, celui-ci, celui-là*). Ils peuvent prendre une valeur anaphorique lorsqu’ils renvoient au contexte linguistique (le cotexte) et une valeur déictique lorsqu’ils renvoient à la situation d’énonciation. Par exemple : « *Sylvie m’a demandé si je voulais rester chez elle pendant le week-end. Cela m’a beaucoup plu* ». Dans cette phrase « cela » nous renvoie à la phrase précédente, donc il a une valeur anaphorique. Les démonstratifs marquent également la proximité (ci) ou l’éloignement (là) du référent concerné par rapport au locuteur qu’on peut schématiser comme dans la Figure 1.2. :

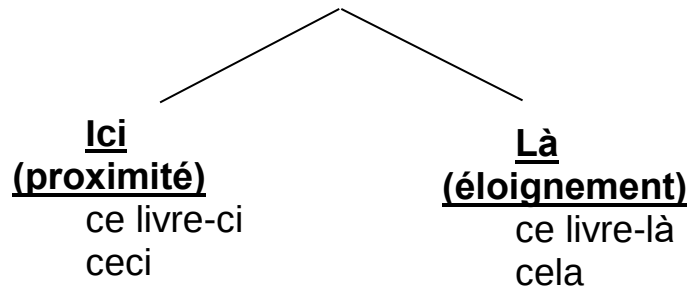


Figure 1. 2. L'opposition entre -ci et -là (Maingueneau, 1991 : 26)

- **Les présentatifs (voici, voilà) :** « servent à signaler à l'attention de l'allocutaire l'apparition de référents nouveaux » : « *Voilà les invités qui arrivent !* ».
- **Les éléments adverbiaux (ici, là, là-bas, en haut, en bas, à gauche, à droite) :** la signification de ces termes dépendent de « la position du corps de l'énonciateur » ; « si ce corps change de place, leur interprétation change corrélativement » (p. 28) : « *Le livre est en face de toi !* » Quand nous avons un énoncé comme « *L'automne est magnifique ici* », l'adverbe « ici » renvoie au lieu où se trouve l'énonciateur.

1.3.3.4. Temps et sujet d'énonciation vs temps et sujet d'énoncé

Il peut exister une distinction entre le temps d'énonciation (T_0) et le temps d'énoncé (T_1). Dans un énoncé comme « *Je suis heureuse de vous rencontrer* », le temps d'énonciation et le temps d'énoncé coïncident. En revanche, dans un énoncé comme « *Je serais contente de voir Sylvie demain* », il y a une différence entre le moment où l'énoncé est produit et celui auquel réfèrent ses déictiques (« futur », « demain »). Une telle distinction peut se faire également entre « le lieu d'énonciation (L_0) » et « le lieu d'énoncé (L_1) » ; le sujet d'énonciation (S_0) et le sujet d'énoncé (S_1). Dans les énoncés ci-dessous;

1. *Il fait beau aujourd'hui.* ($L_0 = L_1$)
2. *Il a plu à Londres.* ($L_0 \neq L_1$)

Dans le premier énoncé, le lieu d'énonciation et d'énoncé coïncident mais dans le deuxième, le lieu d'énoncé est Londres alors que le lieu d'énonciation est l'endroit où se trouve le locuteur (en supposant qu'il ne se trouve pas à Londres).

1. (Je dis) *Je suis désolée !* ($S_0 = S_1$)
2. (Je dis) *T'es très rude !* ($S_0 \neq S_1$)

Dans le premier énoncé, le sujet d'énonciation (je) et le sujet d'énoncé (je) sont les mêmes, alors que dans le deuxième, le sujet d'énonciation (je) et le sujet d'énoncé (tu) sont différents. Le sujet de l'énoncé est identique au sujet grammatical, alors que le sujet de l'énonciation est la personne qui énonce l'énoncé.

1.3.4. Discours / Récit

Le discours est défini par Dubois et al. (2012 :150) comme « une unité égale ou supérieure à la phrase ; il est constitué par une suite formant un message ayant un commencement et une clôture ». Quant à Roulet, il définit le discours comme « tout événement de communication verbale, qu'il soit dialogique ou monologique, oral ou écrit, littéraire ou non littéraire, dans ses dimensions linguistiques, textuelles et situationnelles » (1999, p. 20). Dans la théorie de l'énonciation de Benveniste, « le discours est apparu en tant que système d'énonciation s'opposant au récit » (Carlotti, 2011, p. 67). Il distingue deux types d'énonciation complémentaires, l'un appelé **discours**, l'autre **récit (histoire)**. Ce qui distingue le discours du récit, « c'est que le premier est rapporté à l'instance d'énonciation alors que le second en est totalement coupé » (Maingueneau, 1991, p. 58).

Les caractéristiques du discours d'après Maingueneau (1998, cité par Korkut et Onursal, 2009, p. 88) sont les suivantes :

- le discours est une organisation au-delà de la phrase ;
- le discours est orienté (en fonction d'une visée du locuteur, et il se développe dans le temps) ;
- le discours est une forme d'action (verbale) (qui est elle-même en relation avec des activités non verbales) ;
- le discours est interactif ;
- le discours est contextualisé ;
- le discours est pris en charge par un sujet ;
- le discours est régi par des normes (comme tout comportement social)
- le discours est pris dans un interdiscours (dans un univers d'autres discours).

Dans le discours :

- le locuteur (ou énonciateur) et le destinataire sont présents dans le texte sous forme de pronoms et déterminants de 1ère et 2ème personne.
- les indications de temps et de lieu se réfèrent au moment et au lieu de l'énonciation.

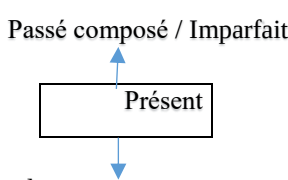
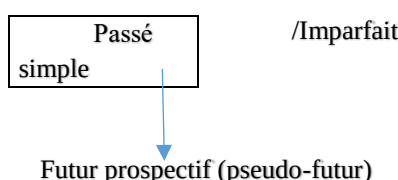
- les temps des verbes s'organisent par rapport au **présent** :
- passé composé, imparfait <---> présent <---> futur simple, futur antérieur.

Dans le récit :

- le locuteur et le destinataire ne sont pas présents dans le texte. Les pronoms et déterminants sont ceux de la 3ème personne.
- les indications de temps et de lieu se réfèrent au moment et au lieu des événements racontés : *ce jour-là, la veille, le lendemain, etc...* / *à cet endroit-là, etc...*
- les temps verbaux s'organisent par rapport au **passé simple**:
- passé antérieur, plus-que-parfait, imparfait <---> passé simple <---> futur du passé (identique au conditionnel)

On recourt au discours dans les lettres, les journaux intimes, les comptes rendus, les reportages et les autres articles de presse alors que le récit s'utilise surtout dans les romans, les contes, les nouvelles, les biographies et certaines autobiographies. Les différences principales entre le discours et le récit sont schématisés dans le Tableau 1.1:

Tableau 1.1. Les différences principales entre le discours et le récit (Maingueneau, 1990, p. 35).

Discours	Récit
	
Oral et écrit	Écrit
Les pronoms personnels : je, tu, nous, vous, etc.	Les pronoms personnels : il, elle, ils, elles, etc.
Présence d'embrayeurs (je, ici, maintenant)	Absence d'embrayeurs
Modalisation	Modalisation zéro

Dans notre recherche, nous avons travaillé avec les étudiants spécifiquement sur des textes écrits et oraux qui présentent des exemples de discours étant donné que seul le discours permet un travail sur les indices d'énonciation. Comme le récit est par définition coupé de l'instance d'énonciation, nous nous sommes contentés d'attirer l'attention des étudiants sur ses caractéristiques en comparaison avec le discours.

1.3.5. Les temps verbaux

En Français, « les catégories du verbe se distribuent entre **le temps** (par rapport au moment d'énonciation, quel est le moment de l'action ?) d'une part et **le déroulement du procès** (la durée, le degré d'accomplissement de l'action) d'autre part » (Moirand, 1990, p. 50). Et toute terminaison verbale peut être analysée du point de vue des informations qu'elle apporte sur la personne, l'aspect et le temps :

- la personne grammaticale : (je, tu ou non-personne),
- le temps : une catégorie déictique qui permet de distribuer le présent, le passé et le futur,
- l'aspect : la manière dont on envisage le déroulement du procès dans le temps (formes simples et composées) (Maingueneau, 1981, p. 39).

La notion de « temps » en français recouvre :

- « des valeurs d'époque, c'est-à-dire ce qui permet de situer globalement une action, un événement, une situation dans le passé, le présent ou l'avenir ;
- des valeurs d'aspect qui expriment la façon dont l'action, l'événement, la situation sont vus, c'est-à-dire vus comme achevés ou accomplis, ou bien au contraire vus dans leur déroulement, dans leur accomplissement ;
- des valeurs d'ancrage temporel, c'est-à-dire ce qui permet, soit de situer précisément dans le temps une action, un événement, une situation, de les situer donc en chronologie, soit au contraire de les représenter sans ancrage temporel spécifique, hors chronologie. » (Vigner, 2004, p. 75).

1.3.5.1. Les temps de l'indicatif

Le présent, c'est le temps de base du discours, le moment où le locuteur parle. Le présent de l'indicatif coïncide assez étroitement avec le moment de l'énonciation. L'action s'accomplit au moment où l'on parle. C'est le présent actuel : « *On sonne !* », « *Les voitures passent dans la rue.* ». Maingueneau indique que ;

en réalité, le temps linguistique est différent du temps extralinguistique en ce sens qu'il s'ordonne uniquement par rapport à l'activité d'énonciation. C'est ainsi que le présent linguistique ne se définit pas autrement que comme le moment où le locuteur parle : de cette façon tout énoncé au présent renvoie nécessairement à son instance d'énonciation. (...) chaque énoncé réinvente son présent, dès qu'un locuteur prend la parole : le présent glisse ainsi indéfiniment le long du fil du discours (1991, p. 47).

Le présent « constitue la base du système temporel linguistique » (ibid.) ; les autres temps (passé et futur) se positionnent par rapport au présent. Alors que le passé indique l'antériorité au moment d'énonciation, le futur est postérieur à ce moment. Il est indispensable d'aborder l'opposition entre le temps réel et le temps grammatical. Le temps réel est le moment où l'acte d'énonciation se produit et un temps grammatical est le temps de l'énoncé. Le positionnement du temps réel et du temps grammatical peut se montrer sur un axe temporel comme dans la Figure 1.3. ci-dessous :

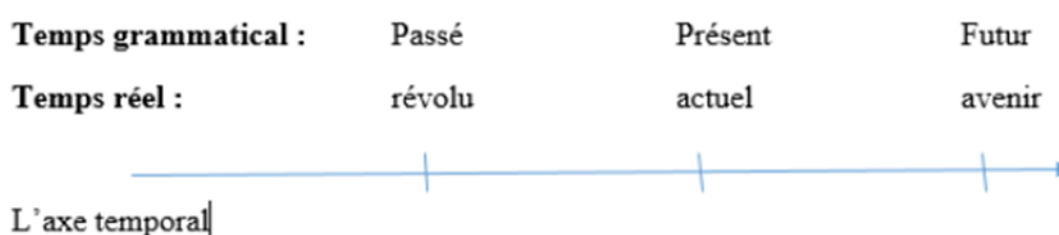


Figure 1. 3. *Le positionnement de temps réel et grammatical*

1.3.6. L'aspect

L'aspect est défini par Lévy (2000, p. 177) comme « l'opération qui permet à l'énonciateur de dire comment se présente, selon lui, le procès (qu'il soit processus ou état) ». Quant au procès, « on dit d'un verbe qu'il indique un procès quand il exprime une action réalisée par le sujet de la phrase (Pierre court, Pierre lit un livre, Pierre mange, etc.) » (Dubois et al., 2012, p. 380). Tout comme le précise Kara (2010, p. 35), l'aspect donne une information sur la manière dont le sujet énonciateur envisage le déroulement d'un procès, son mode de manifestation dans le temps. En Français l'aspect concerne surtout le verbe, par exemple, « l'opposition entre le passé simple, passé composé et l'imparfait implique une opposition aspectuelle entre le perfectif et l'imperfectif ». Maingueneau (1991, p. 51) fait une distinction entre la notion d'aspect et le mode de procès. Selon lui, « chaque verbe, de par sa signification, indique de quelle façon se déroule le procès qu'il exprime ; ainsi *éclater* suppose un procès instantané et *dormir* un procès qui dure ». Ces traits sémantiques constituent le mode de procès (ou mode d'action). Les modes de procès les plus fréquemment rencontrés selon Maingueneau (ibid.) sont les suivants :

- itératif/unique
- inchoatif/ non inchoatif
- ponctuel/duratif
- conclusif/non-conclusif

À propos de l'aspect, en français, on peut parler d'une opposition entre l'accompli et l'inaccompli.

- **dans l'accompli** : « l'énonciateur choisit de présenter un événement comme terminé dans son déroulement, comme achevé (...) » (Lévy, 2000, p. 168).

Le professeur a fini le cours. [Il a fini de raconter, il peut sortir.]

J'ai mangé tout le gâteau. [Il n'en reste plus.]

- **l'inaccompli** : « se dit d'un événement présenté comme en cours de déroulement, comme non achevé (...) » (idem.)

Il regardait la télé depuis une heure... [On connaît le début mais la fin n'est pas évidente]

Elle travaille maintenant, elle ne peut pas venir. [On ne sait pas quand elle va le finir].

Un procès peut s'exprimer sous la forme d'un nom ou d'un verbe. Pour sa part, l'aspect en général renvoie à la conjugaison des verbes. Les terminaisons des verbes, les marques de temps véhiculent des informations sur le temps et sur l'aspect. Par exemple, les affixes de l'imparfait (-ait, -ais, -ions, -iez, etc.) montrent à la fois le temps et l'aspect. Tandis que les formes composées comme le plus-que-parfait, le futur antérieur marquent l'accomplissement, les formes simples marquent l'inaccompli. Dans notre recherche, nous nous limiterons à aborder le thème d'aspect dans le cadre des temps verbaux.

1.3.7. La subjectivité et la modalisation

Nous utilisons la langue pour évaluer, apprécier, pour porter un jugement et préciser notre point de vue. C'est la fonction du langage humain peut-être la plus utilisée dans la vie quotidienne. Pour reprendre les termes de Day (2008, p. 110), « parler une langue, c'est utiliser des mots, des phrases dans des contextes socio-discursifs dans lesquels les interlocuteurs sont engagés ». Tout locuteur qui dit « je », marque en effet d'une manière ou d'une autre sa subjectivité dans son énoncé. (Korkut et Onursal, 2009, p. 21). On peut parler de deux types de discours : discours objectif et discours subjectif. Le discours objectif manque de toute trace de l'existence d'un énonciateur individuel. L'énonciateur reste neutre comme dans la phrase « *L'avion va atterrir à 9h du matin* ».

Mais à travers le discours subjectif, l'énonciateur communique son opinion au sujet de ce qu'il dit : « *Je pense qu'ils viendront demain* ». Un énoncé subjectif est « celui qui porte un ou plusieurs des indicateurs se référant non seulement aux simples marques de l'énonciation (les déictiques) mais aussi et surtout (à l'identité et) à l'attitude de l'énonciateur (les affectifs et les évaluatifs), tandis qu'un énoncé objectif est celui qui en est privé » (ibid. : 22). Tout comme le précise Kerbrat-Orecchioni (2002, p. 81), les unités lexicales sont chargées d'une dose plus ou moins forte de subjectivité comme il est représenté dans la Figure 1.4.:

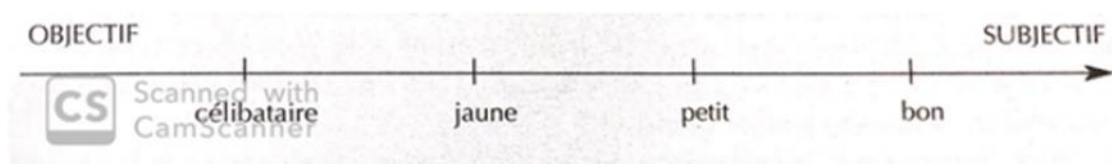


Figure 1.4. *L'axe de subjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p.:81)*

Dans un discours, la subjectivité du locuteur peut se manifester par divers moyens. Les marqueurs de subjectivité qui portent une évaluation positive ou négative de l'énonciateur sur son énoncé sont classés par Kerbrat-Orecchioni (ibid. p. 81) comme suit:

- **Vocabulaire péjoratif (dévalorisant) ou mélioratif (valorisant) :** « *C'est un imbécile* », « *Cette situation m'exaspère* », « *cela est intolérable* », « *c'est une personne brillante !* », etc.
- **Adjectifs subjectifs :**
 - Adjectifs affectifs : poignant, drôle, pathétique, etc. « *c'est une ambiance chaleureuse.* »
 - Adjectifs évaluatifs : grand, loin, chaud, bon, etc. « *Le jardin est plus grand que la maison.* », « *C'est un bon roman* » (ibid.).
- **Verbes subjectifs :**
 - Verbes de sentiments : aimer, détester, apprécier, souhaiter, etc.
 - Verbes locutoires : demander, ordonner, féliciter, accuser, etc.
 - Verbes d'opinion et de jugement : sembler, estimer, trouver, penser, etc.

- **Adverbes subjectifs** : certainement, réellement, effectivement, malheureusement, etc.
- **Expressions** : « *D'après lui*, Marie est coupable. *Pour ma part*, je n'en sais rien. »
- **Ponctuation** : « Ce “grand” homme... »
- **Interjections** : « *Chut !* », « *Oh là là !* »
- **Les temps, la conjugaison** : futur antérieur (supposition), conditionnel (hypothèse, incertitude) : « *Il serait coupable* ».
- **Les figures de style** : antiphrase, ironie : « *Bravo ! Continue comme ça !* », « *Quelle éducation !* ».

Quant à la modalisation, elle est l'un des moyens d'expression de la subjectivité. La modalisation peut être définie comme « le moyen pour l'énonciateur de prendre position par rapport à son énoncé et /ou à son co-énonciateur. » (Lévy, 2000, p. 47). La prise de position du locuteur se présente à l'aide d'éléments appelés **modalités**. Ces éléments permettent à l'énonciateur d'inscrire dans l'énoncé sa propre subjectivité.

Le sujet de modalité est étudié depuis l'Antiquité par les logiciens, en particulier par Aristote qui est accepté comme le père fondateur de la logique. Dans le droit fil des travaux d'Aristote, Les Stoïciens et les Mégariques ont tenté de définir les modalités, ouvrant la voie à l'étude des propriétés des propositions modales. (Taşdelen, 2019, p. 579). Ils « développent la logique modale avec l'objectif d'étudier certaines formes de raisonnement à travers le langage » (Day, 2008, p. 14). Ces travaux fondateurs ont favorisé le développement de la logique modale et du concept actuel de modalité.

Depuis longtemps « le terme de modalité, emprunté à la logique, a été introduit dans le vocabulaire grammatical » (Meunier, 1974, p. 8). La notion de modalité se retrouve plus tard chez Bally. Selon lui, « la modalité est la forme linguistique d'un jugement intellectuel, d'un jugement affectif ou d'une volonté qu'un sujet pensant énonce à propos d'une perception ou d'une représentation de son esprit » (Bally, 1942, p. 3 cité par Meunier, 1974, p. 9). C'est pourquoi, selon lui, dans toute phrase, doivent être recherchés et distingués, autant que possible, deux éléments :

1. **un dictum** « contenu représenté » (proposition primitive exprimée par la relation sujet-prédicat)
2. **un modus** « opération psychique », ayant pour objet le dictum.

Dans les travaux ultérieurs, plusieurs chercheurs parlent de la difficulté de définir la notion de modalité (Day, 2008 ; Meunier, 1974, 1981 ; Weyl, 1981). Comme le précise

Day (2008, p. 25), « le concept de modalité est loin d'être défini de façon univoque en linguistique ».

Il est aussi des linguistes qui font distinction entre les termes de « modalité » et « modalisation ». Monte (2011, p. 95) définit le terme « modalisation » pour « désigner le processus d'inscription du point de vue du locuteur dans l'énoncé » et le terme « modalité » pour « désigner les marques de ce processus dans l'énoncé ». Pour Dubois (1969, p. 105), la modalisation, « définit la marque que le sujet ne cesse de donner à son énoncé » et « les modalisateurs sont des unités discrètes retrouvées dans les énoncés ». Lévy (2000, p. 47) classe simplement ces modalités comme assertion/interrogation, modalité de l'évènement, appréciation sur l'énoncé et modalité du sujet. Le concept de modalisation au sens général concerne le rapport entre le sujet parlant et l'interlocuteur.

On peut aussi appeler modalité toute expression du point de vue du sujet parlant. Boch et Grossmann (2009, p. 64) préfèrent utiliser la notion de « prise en charge énonciative » comme un concept englobant des modalités. Selon eux, « les opérations de prise en charge recouvrent alors plusieurs opérations élémentaires : “je dis que ce que je dis est vrai (assertion)”, ou “je dis que ce que je dis est possible”, ou “je dis que ce que je dis est dit par un autre ou déduit à partir d'indices, ou attesté par un témoin (vu ou entendu), etc.” »

Bien qu'il existe plusieurs classifications de modalité, nous citons ici celle de Meunier (1974) qui se répartit en deux grandes classes : **la modalité d'énonciation** et **la modalité d'énoncé**.

Il dénomme la modalité d'énonciation comme « le type de rapport établi par l'énonciation. (...) Elle se rapporte au sujet parlant (ou écrivant). Elle intervient obligatoirement et donne une fois pour toutes à une phrase sa forme déclarative, interrogative ou impérative » (p. 14). La modalité d'énoncé, quant à elle, « se rapporte au sujet de l'énoncé (...). Ses réalisations linguistiques sont très diverses de même que les contenus sémantiques et logiques qu'on peut lui reconnaître » (ibid. p. 14). Pour reprendre les termes de Meunier (1974, p. 13), « une phrase ne peut recevoir qu'une seule modalité d'énonciation, alors qu'elle peut présenter plusieurs modalités d'énoncé combinées ». Par exemple :

- (1) *Est-ce que tu as dormi maintenant ?*
- (2) *Tu as dormi maintenant.*
- (3) *Dors maintenant !*

Tableau 1

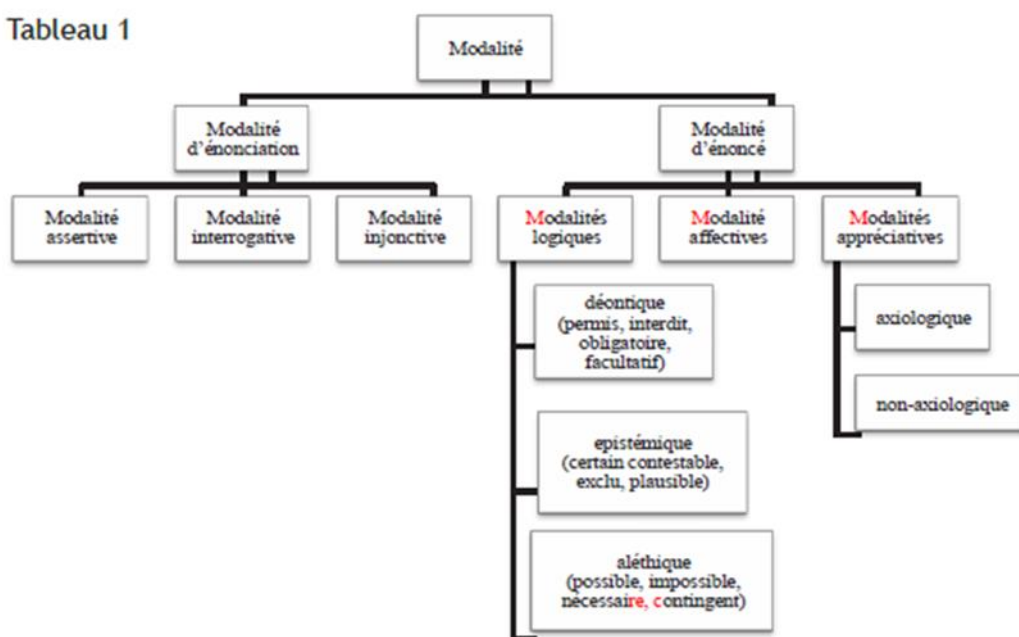


Figure 1.5. La classification des modalités (Büyükgüzel, 2011:135)

Dans chaque énoncé, la modalité d'énonciation est distincte ; (1) est interrogative, (2) déclarative et (3) impérative. La figure 1.5. montre une classification récapitulative concernant les modalités proposée par Büyükgüzel (2011, p. 135).

Tandis que plusieurs types de modalité sont proposés par des théoriciens, nous avons tenté de simplifier et faciliter cette notion assez complexe pour les étudiants. Dans le processus d'expérimentation de cette étude, nous avons fait travailler les étudiants notamment sur les marqueurs de subjectivité et sur les différents types de modalité sans entrer dans les détails.

1.3.8. Le discours rapporté

Même si nous avons l'habitude de considérer qu'un énoncé est produit par un seul énonciateur, l'énonciation n'est pas « une séquence homogène » ; il peut exister deux ou plusieurs voix dans un même énoncé. Comme précisé par Rosier (1999, p. 100), « nous parlons toujours avec les mots des autres ». On utilise le terme d'« hétérogénéité » pour désigner cette caractéristique du langage (Kerbrat-Orecchioni, 2002 ; Rosier, 1999). Du point de vue de l'énonciation, « nous pouvons résumer le discours rapporté comme une énonciation sur une autre énonciation » (Aksoy Alp, 2012, p. 216). C'est un procédé par lequel on rapporte des paroles qui ont déjà été produites. Rosier (1999, p. 108) regroupe

en trois approches principales les travaux qui ont eu un impact important sur l'analyse du discours rapporté : la première approche est le dialogisme de Bakhtine qui a donné naissance au concept d'hétérogénéité discursive, la deuxième est celle de la polyphonie linguistique de Ducrot et la troisième est constituée par les travaux de Maingueneau sur l'énonciation. Dans notre étude, nous adoptons les définitions et les classifications faites par Maingueneau. Suivant Bakhtine et Ducrot, Maingueneau aussi part du principe que la pluralité des voix est une des dimensions fondamentales du discours. Un énonciateur peut rapporter les énoncés d'un autre énonciateur dans sa propre énonciation. C'est une opération assez complexe. Pour reprendre les termes de Maingueneau (1991, p. 100), « citer un énoncé à l'intérieur d'un autre (...) peut se réaliser à travers trois "stratégies" distinctes » :

- **Le discours direct (DD)** : Dans le discours direct les deux actes d'énonciation sont complètement distincts. Il s'agit d'indépendance du **discours cité (DCé)** à l'égard du **discours citant (DCt)**. À l'écrit, cette distinction est montrée par les guillemets et à l'oral, par le contexte linguistique. Dans le discours direct, le locuteur peut être accepté comme simple "porte-parole" (Authier-Revuz, 1982, p. 92).
- **Le discours indirect (DI)** : Dans le discours indirect il ne s'agit plus d'une autonomie du discours cité, il s'agit d'une subordination du discours cité à l'acte d'énonciation du discours citant. C'est-à-dire, « toutes les traces de l'énonciation du DCé (embrayeurs, mais aussi tournures expressives, interrogations, etc.) sont systématiquement effacées au profit de celles du DCt » (Maingueneau, 1991, p. 102). « Contrairement à une idée répandue, (...), le DI n'est pas le résultat d'une transformation mécanique d'énoncés au DD » (p.101). Tout comme le précise Authier-Revuz (1982, p. 92), « dans le discours indirect, le locuteur se donne comme traducteur : faisant usage de ses propres mots, il renvoie à un autre comme source du "sens" des propos qu'il rapporte. (...) Les formes syntaxiques du discours indirect et du discours direct désignent de façon univoque, dans le cadre de la phrase, un autre acte d'énonciation ».
- **Le discours indirect libre (DIL)** : C'est une technique qui combine les deux autres formes de discours rapporté. Dans le cas du DIL, il ne se trouve ni de verbes introducteurs ni de mots subordonnants (que et si). Seules les transformations de temps, de marqueurs temporels et d'anaphoriques sont obligatoires. Cependant,

les marques du discours indirect libre ne sont pas toujours évidentes. En général, c'est le contexte linguistique qui permet de découvrir la présence du DIL. Alors que le DD et le DI portent le plus souvent sur une seule phrase, le DIL peut porter sur plusieurs phrases. Il est employé surtout dans la langue écrite et plus particulièrement dans la narration littéraire.

Comme le souligne Combettes (1989, p. 111), dans les études traditionnelles « le discours rapporté est rattaché ordinairement aux chapitres qui traitent de la subordination, de la concordance des temps, de la personne, etc. » La tradition grammaticale accepte le discours indirect une simple modification du discours direct. Selon la définition d'une méthode de français B1 (Cosmopolite 3, 2018, p. 213), le discours indirect est utilisé « pour rapporter les paroles ou les pensées de quelqu'un, avec un verbe introducteur : dire, demander, expliquer, répondre, écrire, vouloir etc. ». Quelques explications techniques suivent cette définition. Mais « le discours indirect et le discours direct ne peuvent être placés dans un simple rapport de dérivation ». (p.113). Sur la question du discours rapporté, Reichler-Béguelin (1992, p. 206) met en avant que les grammaires scolaires « proposent certains exercices superflus, artificiels, conçus in abstracto comme pure illustration de tel ou tel aspect du savoir théorique » de peur que les apprenants commettent des erreurs. Boch et Grossmann indiquent aussi que de manière générale, la plupart des exercices de discours rapporté dans les manuels scolaires de français – pour la classe de 3ème,

restent des exercices de transformation d'un "style" à l'autre, certes utiles mais peu finalisés. Tout se passe donc comme si l'étude du discours direct au collège avait commencé à intégrer la problématique énonciative, mais que, faute d'un axe clair permettant de lui donner du sens, on restait au milieu du gué (Boch et Grossmann, 2009, p. 60).

Or, le discours rapporté doit être examiné non seulement au regard de la morphologie et de syntaxe mais comme un acte d'énonciation spécifique (Gülmez, 2003, p. 165). Car enseigner le discours rapporté dans une perspective élargie, en prenant appui sur la linguistique énonciative permettrait aux apprenants de mieux construire le sens de leurs discours. Afin de faire les changements nécessaires quand on rapporte les paroles des autres, il serait nécessaire de reconnaître le temps et le lieu d'énonciation et d'énoncé et les personnes qui participent à l'acte d'énonciation.

1.4. L'Intégration de la Théorie de l'Énonciation en Classe de FLE

Dès le début de cette partie introductive nous avons mis l'accent sur la relation et la nécessité d'une forte relation entre la linguistique et la didactique des langues. Les théories et les approches fondées dans le domaine de la linguistique ont toujours eu un effet direct ou indirect sur les pratiques pédagogiques. À titre d'exemple, la méthodologie audio-orale se fonde sur la linguistique structurale en accord avec la psychologie béhavioriste (Bérard, 1991 ; Besse, 2013). La notion de "situation de communication" de l'approche communicative n'est pas sans rapport avec le schéma de la communication élaboré par Jakobson. L'approche communicative dont les principes fondamentaux sont adoptés par la perspective actionnelle a également trouvé ses fondements dans la théorie des actes de langage d'Austin et Searle.

La conception du langage constitutive de chaque méthodologie d'enseignement des langues a subi un changement conformément aux courants linguistiques dominants de l'époque. Les linguistiques structurales et distributionnelles avaient l'objectif de décrire le fonctionnement du langage. La langue était vue comme un instrument/un outil ayant pour fonction essentielle la communication. Les principes fondamentaux des méthodologies audio-orales et audio-visuels ont été élaborés selon cette acceptation de la langue. Comme l'indique Bérard (ibid. p. 14) « le contenu socioculturel que véhiculent ces méthodologies est réducteur et reflètent peu la diversité des groupes sociaux ». En outre « la notion de communication diffusée par les linguistiques dominantes des années 60 paraît ignorer la dimension sociologique du langage. (...) on ne parle pas de relation de pouvoir, rarement de la parole en tant que moyen d'action sur l'autre, encore moins de l'utilisation du langage en tant que pratique sociale » (Moirand, 1982, p. 9).

Le rôle de l'extralinguistique dans l'enseignement/apprentissage des langues et l'importance de la notion de « situation » sont reconnus à partir des travaux en linguistique et notamment en sociolinguistique dans les années 70. Dans la méthodologie S.G.A.V (structuro-globale audio-visuelle), la parole n'est plus conçue comme « un phénomène individuel, indéfiniment variable, mais comme un phénomène à la fois individuel et social » et la notion de structuro-global implique « une linguistique de la parole en situation » (Besse, 2013, p. 42). Avec le fameux schéma de la communication et des fonctions du langage de Jakobson ainsi qu'avec la théorie de l'énonciation de Benveniste, la notion de « situation » devient un élément essentiel pour l'enseignement des langues.

Vers la fin des années 70, c'est l'ère de l'approche communicative et les disciplines que cette approche sollicite pour ses emprunts théoriques sont assez divers : sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse de discours, pragmatique, etc. (Bérard, 1991 ; Moirand, 1982). Les notions issues de l'énonciation telles que le sujet parlant, la situation d'énonciation, la subjectivité et le discours entraînent des effets sur les approches communicatives. Alors que les méthodologies précédentes étudient « le fonctionnement interne du code verbal (phonologie, morphosyntaxe, lexique), indépendamment des circonstances de sa production », l'approche communicative souligne l'importance d'une linguistique de l'énonciation qui étudie « à la fois le fonctionnement interne du code verbal et son fonctionnement externe (facteurs psychologiques, sociologiques, culturels, qui conditionnent la production de l'énoncé) » (Galisson, 1980, p. 37). Pour résumer brièvement, l'approche communicative vise à enseigner une compétence de communication et à comprendre le discours dans sa dimension sociale en privilégiant le sens (Bérard, 1991, p. 31). Germain exprime l'un des principes de l'approche communicative comme suit;

il ne suffit pas de connaître les règles d'une L2 pour pouvoir communiquer dans cette langue. La connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue. Cela signifie savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l'intention de communication (persuader, donner des ordres, faire une demande, etc.) (Germain, 1993, p. 203).

Afin d'atteindre ce but, l'apprenant d'une langue étrangère a besoin d'une compétence dite "sociolinguistique". Cette compétence comprend deux ensembles de règles : des règles socioculturelles, et des règles du discours (ibid. p. 213). Dans le CECR, élaboré par le Conseil de l'Europe, la compétence sociolinguistique est définie comme une compétence qui « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (2001, p. 93). La dimension sociale de la langue est intégrée dans la didactique car « sans la connaissance des règles sociolinguistiques qui gouvernent le choix des structures linguistiques par rapport aux structures sociales, la connaissance de la langue reste entièrement abstraite, détachée de la réalité » (Bachman, Lindenfeld et Simonin 1991, p. 54–55 cité par Causa, 2014, p. 3). La dimension sociale de la langue implique aussi l'identification de la situation de

communication puisque celle-ci contribue inévitablement à la compréhension/production globale du discours, c'est-à-dire du « langage mis en action et assumé par le sujet parlant » (Dubois et al. 2012, p. 150).

La notion de « situation » était déjà introduite dans l'enseignement/apprentissage des langues avec les méthodes SGAV de deuxième génération car elle servait à répondre aux questions : « Qui parle ? À qui ? À propos de quoi ? Où ? Quand ? Quelles sont les relations entre les interlocuteurs ? » etc. Mais souligner l'importance de cette notion revenait également à affirmer que

la langue n'est pas un simple instrument, un outil neutre au fonctionnement homogène, indifférent aux usages diversifiés qui en sont faits. Elle a un fonctionnement pluriel : selon les types de situation de communication (statut social des interlocuteurs, code oral (écrit, type de discours) des arrangements originaux se mettent en place » (Maingueneau 1991, p. 25).

Cette remarque explique le recours de l'approche communicative à une linguistique de l'énonciation qui étudie « à la fois le fonctionnement interne du code verbal et son fonctionnement externe (facteurs psychologiques, sociologiques, culturels, qui conditionnent la production de l'énoncé) » (Galisson, 1980, p. 37). Les notions issues de l'énonciation telles que le sujet parlant, la situation d'énonciation, la subjectivité et le discours mènent à élucider la notion même de situation de discours. Pour Ducrot et Todorov, la **situation de discours**, c'est

l'ensemble des circonstances au milieu desquelles se déroule un acte d'énonciation (qu'il soit écrit ou oral). Il faut entendre par là à la fois l'entourage physique et social où cet acte prend place, l'image qu'en ont les interlocuteurs, l'identité de ceux-ci, l'idée que chacun se fait de l'autre (...), les événements qui ont précédé l'acte d'énonciation (...) (Ducrot et Todorov, 1972, p. 417).

La connaissance de cette situation est nécessaire ;

- pour déterminer le référent des expressions employées tels que les déictiques (je, tu, ceci, ici, maintenant, etc.).
- pour “choisir entre différentes interprétations d'un énoncé ambigu”.
- pour “déterminer la nature de l'acte de parole accompli”. Par exemple, l'énoncé « Tu me donnes cette lettre maintenant » peut être compris comme un ordre ou une information selon les rapports existants entre les interlocuteurs et la situation où ils se trouvent.

- et pour « déterminer le caractère normal ou non d'une énonciation: tel énoncé, normal dans certaines situations, est déplacé dans d'autres » (ibid. p. 418).

Comme on le voit, la notion de « situation » en tant que notion clé pour la didactique des langues est désormais définie en rapport avec les concepts d'une théorie de l'énonciation. Si l'approche communicative (et dans le prolongement de celle-ci la perspective actionnelle) se réfère désormais à une linguistique de l'énonciation qui étudie à la fois le fonctionnement interne du code verbal et son fonctionnement externe, un enseignant de langue étrangère devrait être doté d'une connaissance théorique en cette matière. En effet, comme le rappelle Defays (2000, p. 211), « les enseignants sont dorénavant chargés d'enseigner aux élèves ;

a) autant les règles d'usage de la langue qui leur permettent de former des énoncés corrects sur le plan morphologique et syntaxique,

b) que ses règles d'emploi, qui leur permettent de produire des énoncés adéquats, c'est-à-dire appropriés au contexte de l'échange, aux interlocuteurs, à leurs objectifs, ainsi qu'au co-texte discursif (cohésion, cohérence) ».

La théorie de l'énonciation a été acceptée comme une approche scientifique du langage dans les pays occidentaux, particulièrement en France et elle a apporté de nombreux outils, méthodes et perspectives notamment à la grammaire du texte, à la recherche et l'analyse littéraire, aux études sociologiques et psychologiques (Kıran, 2015, p. 112). De nos jours, que ce soit dans l'enseignement de la langue maternelle ou dans l'enseignement des langues étrangères, les concepts de la théorie de l'énonciation sont intégrés aux méthodes d'enseignement des langues. La connaissance théorique de la linguistique de l'énonciation est donc indispensable pour un enseignant de langue étrangère dans la mesure où cette connaissance lui permettra à la fois de mieux adapter les méthodes d'enseignement des langues étrangères contemporaines dans ses cours et de pouvoir enseigner la langue en tant que discours. Comme l'indique Onursal (2005, p. 192), ces savoirs théoriques l'aideront aussi « à surmonter ses propres insécurités linguistiques qu'il pourra combler par une auto-formation (...) ».

Cette connaissance théorique n'est pas moins importante pour les apprenants puisque « les concepts linguistiques (...) permettent au sujet-apprenant, énonciateur et acteur social en puissance, de structurer ses connaissances en construction, en les mettant en rapport avec le déjà-là de sa ou ses langue(s) de référence » (Chini, 2009, p. 9). Apprendre une nouvelle langue c'est aussi continuer à utiliser le langage, c'est-à-dire, à

mettre en fonctionnement la langue par un acte individuel d'utilisation. Réfléchir sur ce fonctionnement ne peut que répondre à un besoin intellectuel non négligeable chez des apprenants du niveau universitaire.

Finalement, lorsqu'il s'agit des futurs enseignants, une sensibilisation voire une formation aux théories linguistiques contemporaines nous paraît doublement pertinente. Pour reprendre les termes de Chini,

La connaissance que les jeunes collègues récemment issus des formations universitaires ont acquis de la linguistique théorique au cours de leurs études devrait leur permettre non seulement de transférer à leur pratique d'enseignant les habitudes de réflexion linguistique et d'analyse des occurrences de discours qui étaient attendues d'eux en tant qu'étudiants, mais aussi de mener à bien une transposition efficace des concepts de la théorie linguistique afin d'en faire des outils structurants pour l'apprentissage (Chini, *ibid.* p. 11).

Cependant nous observons que la plupart des étudiants ne sont pas conscients de l'utilité d'une bonne base théorique en linguistique pour leur développement professionnel. Afin de permettre un transfert didactique des savoirs savants aux savoirs à enseigner, il est nécessaire que les futurs enseignants connaissent les théories linguistiques contemporaines, dont la théorie de l'énonciation. Dans ce but, nous avons élaboré un programme de formation, destiné aux étudiants du programme de l'enseignement du FLE, qui vise à enseigner à la fois les notions principales de la théorie de l'énonciation et les modalités d'intégrer l'énonciation dans les pratiques en classe.

1.5. Les Recherches Effectuées dans le Domaine

Quand nous avons consulté la littérature scientifique, nous avons remarqué que la plupart de recherches menées dans le domaine de l'énonciation concernent l'analyse des textes littéraires. Cela peut s'expliquer par ces phrases de Gülmez (1996, p. 133) : « l'analyse d'un texte littéraire (...) est autrement enrichissante pour celui qui s'intéresse à l'étude de la polyphonie » et de l'énonciation également. Kazanoğlu (2002) a analysé le système énonciatif dans un chapitre de « *La Mare au Diable* » en expliquant les embrayeurs et la modalisation, qui sont des éléments essentiels de la théorie énonciative. Quant à Gülmez, elle a étudié la polyphonie et le fonctionnement du discours rapporté dans quelques extraits d'*Enfance* de Nathalie Sarraute (1996) ; la place du discours rapporté dans les manuels scolaires turcs (2010a) ; les formes et les fonctions du discours indirect libre en langue littéraire turque (2010b) et l'importance du discours indirect libre dans *Madame Bovary* de Flaubert (2017). Dans sa thèse de doctorat, Aksoy Alp (2012) a

fait une analyse énonciative et polyphonique sur les œuvres d'Annie Ernaux. Elle s'est donné l'objectif de « faire une analyse énonciative des instances énonciatrices en essayant de distinguer les différents actants de l'énonciation » et de « mettre au jour les différentes voix qui se font entendre dans l'œuvre ernausienne » (p. 2).

En outre, l'analyse du discours et l'énonciation sont travaillées sur des textes publicitaires et sur des articles de journaux (Kara, 2003 ; Kazanoğlu, 2016 ; Tuominen, 2008). Kara (2003) a analysé les procédés visuels et énonciatifs utilisés dans les discours publicitaires afin d'expliquer les termes de base tels que « émetteur », « récepteur » et « référent ». À la fin de cette étude, la richesse énonciative et visuelle des textes publicitaires a été vérifiée par Kara.

En ce qui concerne les recherches dans le domaine de l'apprentissage des langues, nous avons constaté qu'elles traitent généralement des notions liées à l'énonciation à travers des analyses des manuels scolaires. Alors que les études menées sur les manuels (du français ou d'anglais) sont nombreuses (Boch et Grossman, 2007 ; 2009 ; Büyükgüzel, 2011 ; Özçelebi, 2004 ; Sancaktar, 2012 ; Sitri et Reboul, 1998 ; Yazıcı Kaya, 2016), il n'existe qu'un nombre limité d'études sur l'intégration de la théorie de l'énonciation à l'enseignement. Notamment en Turquie, aucun travail détaillé portant sur l'intégration de la théorie de l'énonciation à l'enseignement du FLE n'a été constaté.

Özçelebi (2004), a examiné dans sa thèse de maîtrise « la subjectivité dans l'enseignement du FLE » en cherchant à découvrir la place, la fréquence et la progression de la subjectivité dans la méthode de FLE *Campus*. Selon les résultats de cette recherche, la méthode *Campus* accorde une place importante à l'apprentissage des unités linguistiques exprimant la subjectivité malgré le manque d'exemples satisfaisants pour illustrer certains emplois très courants. Özçelebi a ajouté que « la présence de multiples éléments linguistiques exprimant la subjectivité ne signifie pas qu'ils sont parfaitement assumés et appris par les apprenants ». Selon elle « il vaudrait mieux que l'apprentissage soit soutenu par des exercices supplémentaires écrits et oraux, conformes aux savoir-faire visant l'apprentissage des moyens de l'expression subjective ».

Selon l'analyse de Boch et Grossmann (2007) basée sur l'observation d'un corpus de 9 manuels de français de 3^{ème}, « les notions de modalisation et de discours rapporté ne sont que très allusivement (quand elles le sont) mises en perspective avec la notion d'énonciation. Pour le discours rapporté, le lien passe le plus souvent par le métalangage: les pronoms de première et deuxième personne (...) sont par exemple désignés en tant

qu'«indices d'énonciation» » (p. 225). D'après cette étude, «l'intégration du discours rapporté dans une conception plus globale, polyphonique, reste embryonnaire » et « la plupart des exercices proposés restent des exercices de transformation d'un "style" à l'autre, certes utiles mais peu finalisés. » (p. 230-231).

Dans sa thèse de maîtrise, Yazıcı Kaya (2016) a analysé la modalisation et les modalités énonciatives révélant la subjectivité du sujet parlant à partir des exemples tirés des manuels Vite 1, 2, 3, 4 et Festival 1, 2. Afin de déterminer la fréquence d'utilisation des modalités, elle a examiné les dialogues tirés de ces manuels et elle est arrivée à la conclusion que « l'énonciation trouve[ait] son milieu dans les manuels communicatifs pour la didactique du FLE mais pas trop profondément » et « tous les deux manuels aussi avaient tendance à employer plus fréquemment les modalités d'injonction, d'interrogation, de vouloir et d'appréciation particulièrement dans les premières leçons » (p. 125). Elle a finalement mis l'accent sur l'importance de la modalité et de la subjectivité lors des interactions d'une langue étrangère.

Une autre étude sur les modalités et la subjectivité a été réalisée par Büyükgüzel (2011). Dans sa thèse de maîtrise, elle a analysé le fonctionnement et la fréquence des modalités dans deux manuels de FLE, *Espaces 1* et *Latitudes 1*. À la fin de cette recherche, elle a constaté que les modalisateurs n'étaient pas fréquents dans les manuels de FLE de son corpus. Dans sa thèse de doctorat, Tok (2016) a analysé le discours rapporté dans les traductions turques des Fables de la Fontaine ainsi que l'utilisation et la place du discours rapporté dans les manuels de FLE (*Latitudes* et *Saison*). Il a constaté que « l'utilisation du DR se trouvait souvent dans les dialogues, les tâches, les exemples et les exercices dans les manuels » et qu'en revanche, il ne s'agissait pas d'un enseignement explicite du discours rapporté jusqu'au niveau B1. D'après ses constatations, la place accordée au DR dans les manuels n'est pas suffisante.

D'autre part, Audin (2006) suppose que les élèves qui apprennent l'anglais comme langue étrangère à l'école primaire et au collège ne peuvent pas produire à l'oral des énoncés personnels et ils sont incapables de comprendre des énoncés nouveaux, « même si tous les éléments qui le [l'énoncé] composent sont connus ». À partir de l'hypothèse suivante : « savoir poser ou retrouver les notions essentielles qui renvoient à la réalité que je veux évoquer ou qui est évoquée par mon interlocuteur, puis être capable de (re)construire une relation ordonnée entre elles, facilite l'expression et la compréhension en LE. », elle propose un modèle didactique inspiré de concepts

empruntés à la théorie de l'énonciation. À l'aide de l'expérimentation « Réfléchir et agir avec la langue » qu'elle avait réalisée, elle pose les effets positifs de son travail sur la construction et l'organisation des pensées et des paroles par les élèves.

La linguistique énonciative « réalise son expansion au long des trois décennies (...) et ouvre un champ nouveau à l'investigation scientifique » (Peytard et Moirand, 1992, p. 27). Depuis les travaux d'E. Benveniste, ce champ se confirme continuellement. Cependant le nombre réduit des recherches comme celles mentionnées ci-dessus montre que dans le champ de didactique des langues, l'enseignement et apprentissage des éléments de la linguistique énonciative est négligé la plupart du temps. Or, comme nous l'avons déjà précisé, il est indispensable qu'un apprenant et qu'un futur enseignant d'une langue étrangère sache où, quand et dans quelle situation il doit utiliser quels éléments de la langue.

1.6. L'Objectif de la Recherche

L'objectif principal de cette recherche est de décrire le processus d'intégration de la théorie de l'énonciation dans la formation initiale des futurs enseignants de FLE. Dans le cadre de cet objectif, nous chercherons des réponses aux questions suivantes :

- Comment enseigner les concepts fondamentaux de la théorie de l'énonciation aux futurs enseignants du FLE ?
- Comment enseigner aux futurs enseignants de FLE à exprimer leur propre subjectivité dans leur discours ?
- Quels sont les effets de l'enseignement de la théorie de l'énonciation sur les compétences de compréhension et de production des futurs enseignants ?
- Quelles sont les opinions des futurs enseignants sur l'enseignement de la théorie de l'énonciation ?

1.7. Les Définitions

- **Compétence de médiation :** D'après Coste et Cavalli (2015, p. 28-29), « par médiation, on désigne toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension (l'un par rapport à l'autre) ». [...] « la fonction de l'enseignant tout comme celle des manuels et autres moyens pédagogiques, des exercices proposés ou encore des pairs dans les travaux de

groupe, bref, le rôle de tout le dispositif de l'école est d'offrir aux élèves une médiation vers les savoirs, savoir-faire, dispositions et attitudes (savoir-être) qu'ils doivent ou bien qu'ils désirent s'approprier » (ibid.).

- **Discours** : « Le discours est constitué d'un espace linguistique structuré à l'aide de mots-outils qui ont pour rôle de situer des énoncés dans le temps, dans l'espace et/ou dans un cadre notionnel » (Lévy, 2000, p. 24).
- **Énoncé** : « désigne toute suite finie de mots d'une langue émise par un ou plusieurs locuteurs. La clôture de l'énoncé est assurée par une période de silence avant et après la suite de mots, silences réalisés par les sujets parlants » (Dubois et al. 2012, p. 180).
- **Énonciation** : « est l'acte individuel de production, dans un contexte déterminé, ayant pour résultat *un énoncé* (...). C'est l'acte individuel d'utilisation de la langue (...) » (Dubois et al. 2012, p. 180).
- **Formation à distance** : C'est un « type d'enseignement indissociable de l'utilisation des TIC (visioconférence, conférence Web, cours en ligne) et pour lequel la présence physique de l'étudiant n'est généralement nécessaire qu'en période d'examen. La formation à distance peut conjuguer l'usage de plusieurs outils et plateformes et donner lieu à des enseignements hybrides, lorsqu'elle est combinée à l'enseignement en mode présentiel. (UQTR, 2013, p. 3)
- **Formation à présentiel** : « le présentiel est un terme utilisé pour désigner le moment où les personnes qui suivent une formation sont réunies dans un même lieu avec un formateur. La formation en présentiel correspond au mode de formation traditionnel, selon un mode magistral (information souvent descendante) et pour une durée prédéterminée." (eduscol.education.fr)
- **Langue étrangère** : « une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. Ainsi la langue étrangère n'est généralement pas la langue de première socialisation, elle n'est pas la première dans l'ordre des appropriations linguistiques, (...) » (Cuq et Gruca, 2003, p. 94).

2. METHODOLOGIE

Ce chapitre sera consacré à la présentation des éléments suivants : la méthode de la recherche, le milieu de recherche, les participants, le rôle de la chercheuse et du comité de validation, les outils de collecte de données, les moyens d'analyse des données, la fiabilité, la validité et l'éthique de la recherche.

2.1. La Méthode de la Recherche

Dans cette recherche, comme notre objectif était d'amener les futurs enseignants de français langue étrangère à mieux comprendre et à mieux faire fonctionner les éléments de l'énonciation dans leurs pratiques de lecture et d'écriture et aussi dans leur vie professionnelle, nous avons décidé d'utiliser la recherche-action. Pendant cette recherche, une nouvelle démarche structurée sera proposée pour l'enseignement de la linguistique énonciative et tout le processus de cette démarche sera expliqué en détail dans les parties suivantes.

La recherche-action est fortement préférée par les éducateurs car elle permet de résoudre un problème de manière efficace et applicable (Creswell, 2008 ; Tomal, 2010). Cette recherche est « utilisée pour aider les enseignants à créer un environnement d'apprentissage efficace » et son but est de combler les lacunes entre la théorie et la pratique (Johnson, 2015, p. 23; Mertler, 2016). La recherche-action est une activité scientifique pendant laquelle on collecte et analyse systématiquement les données afin d'assurer le changement et l'amélioration dans le domaine social (Ekiz, 2013). Elle est définie par Liu comme,

une démarche de recherche fondamentale dans les sciences de l'homme qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. Elle poursuit un objectif dual qui consiste à réussir un projet de changement délibéré et ce faisant contribuer à l'avancement des connaissances fondamentales dans les sciences de l'Homme. Elle s'appuie sur un travail conjoint entre toutes les personnes concernées. Elle se développe au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous (Liu, 1997, p. 87).

La recherche-action a un certain nombre de caractéristiques clés qui sont identifiées comme suivantes par les chercheurs divers (Creswell, 2008 ; Johnson, 2015; Liu, 1997; Mertler, 2016) :

La recherche-action ;

- est un processus systématique, méthodique et planifié.

- est un processus cyclique ou en spirale qui suit les étapes de détermination du domaine d'intervention, de planification, de mise en œuvre, de collecte de données, d'analyse de données et d'élaboration d'un plan d'action.
- a un point de vue critique et libéral.
- peut être de longueur différente ; la durée de la collecte des données est déterminée par les objectifs et la nature de la recherche.
- est un processus collaboratif et participatif.
- est un processus que les éducateurs utilisent comme méthode de travail afin de faire progresser leurs propres pratiques.
- n'a pas pour fin première la vérification d'une hypothèse mais elle cherche à répondre à des problèmes plus globaux et de manière multidisciplinaire.
- ne produit pas des lois universelles ou des principes généralistes, mais plutôt « des modèles communicables » qui peuvent être proposés à d'autres lieux de formation.

Il existe différents types de recherche-action dans la littérature tels que politique, critique, participatif, appliqué et collaboratif (Bogdan & Biklen, 2007 ; Creswell, 2008 ; Liu, 1997 ; Mertler, 2016 ; Mills, 2003). Mertler (2016, p. 165) parle de deux types de recherche-action : participative et pratique. Selon lui, la recherche-action participative a l'objectif d'améliorer la qualité des organisations ou des communautés alors que la recherche-action pratique vise à résoudre un problème spécifique dans une salle de classe, une école ou une autre communauté. Ce type de recherche met l'accent sur le « comment » lors du processus de recherche et est utilisée généralement par les enseignants afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques (Creswell, 2008, p. 599). Selon le modèle de Mertler (2016, p. 166) montré dans la figure 2.1., la recherche-action se compose de quatre étapes :

1. L'étape de planification
2. L'étape d'action
3. L'étape de développement
4. L'étape de réflexion

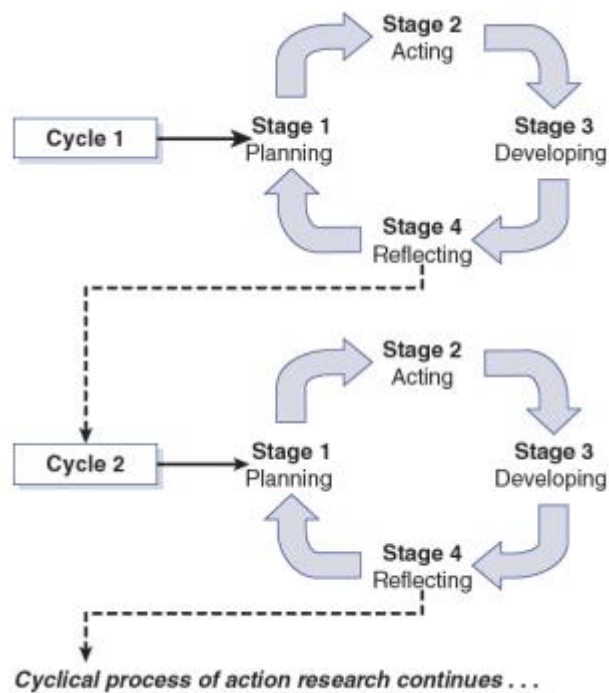


Figure 2.1. *Le processus de recherche-action de Mertler (2016, p. 167)*

Dans cette recherche nous avons utilisé un modèle général de recherche-action dérivé des travaux de Kurt Lewin (Tomal, 2010, p. 17). D'après ce modèle montré dans la figure 2.2., le processus commence par l'identification du problème et continue avec le recueil de données, l'analyse et les commentaires, le plan d'action, l'implémentation et se termine par l'évaluation.

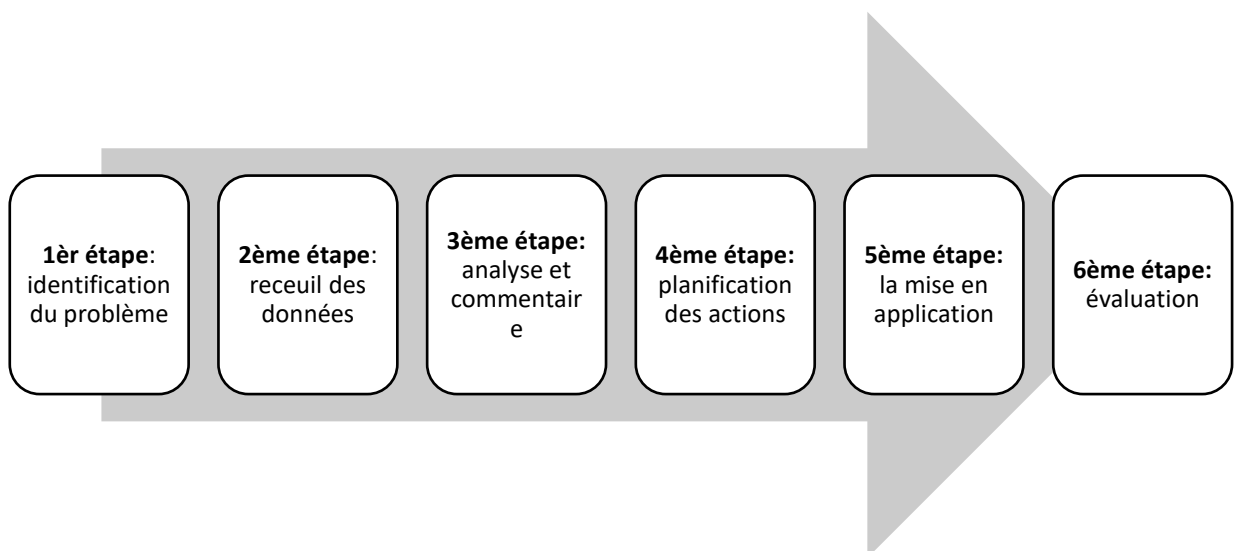


Figure 2.2. *Les cycles de la recherche-action*

2.1.1. L'identification du problème

À ce stade, le chercheur détermine et délimite le problème à travailler à l'aide de ses observations ou d'une revue de littérature. Comme l'indique Liu (1997, p. 206), la recherche-action « débute par un diagnostic de la situation dans laquelle se trouve le terrain au début de cette période. Ce diagnostic identifie les difficultés qu'il faut surmonter pour réaliser l'objectif du cycle (...) ». Pour cette présente recherche, lors de la détermination du sujet de la recherche, on s'est concentré sur l'enseignement du français langue étrangère et la formation des enseignants au niveau de l'enseignement supérieur. Car la chercheuse est diplômée en enseignement du français langue étrangère et elle travaille activement dans un établissement d'enseignement supérieur. À partir des observations informelles qu'elle a faites, des avis de ses collègues et de la revue de littérature, la chercheuse s'est focalisée sur les connaissances linguistiques des futurs enseignants du FLE. La motivation à la base de cette recherche est la conviction selon laquelle les futurs enseignants du FLE ne disposent pas d'informations suffisantes sur les théories linguistiques et sur leurs apports à la formation professionnelle des enseignants. Or, comme le précise Onursal (2006, p. 88), il est indispensable qu'un enseignant du français connaisse la linguistique et les autres domaines liés parce que la linguistique joue un rôle important dans la détermination des besoins linguistiques des apprenants de langues étrangères, la création de contenu pédagogique, la préparation de manuels, ainsi que dans la préparation de pratiques, d'exercices et d'études en classe. D'autre part, dans son étude, Şahin (2006) a constaté que 21,9% des enseignants de langues étrangères, y compris les enseignants de français, pensaient que leurs connaissances dans les domaines de la linguistique étaient insuffisantes.

Il nous paraît nécessaire de supporter et d'encourager les enseignants potentiels dans leur tâche de se munir d'une connaissance approfondie des théories linguistiques en générale et de la théorie de l'énonciation en particulier. Car la théorie de l'énonciation est l'une des théories linguistiques contemporaines qui constituent le fondement théorique des approches actuelles de l'enseignement des langues. Il est possible pour les enseignants des langues étrangères de combiner les outils et méthodes des théories de l'énonciation avec les supports de cours. Wilczynska indique justement que

le travail sur l'AE (Approche énonciative) et plus généralement sur la dynamique des discours, recèle un important potentiel pour ce qui est d'influencer les représentations des étudiants relatives à leur fonctionnement langagier dans la communication, ce qui pourrait, à

son tour, influencer leurs pratiques d'enseignement/ apprentissage de LE. (Wilczynska, 2005, p. 22).

Une autre raison qui nous a incités à choisir ce sujet de recherche est le questionnement sur la place de la théorie de l'énonciation dans les programmes d'enseignement du français en Turquie. C'est pourquoi on a examiné la place de la théorie linguistique de l'énonciation dans le programme de premier cycle universitaire modelé par le YÖK (Conseil de l'Enseignement supérieur en Turquie) et dans le catalogue de cours de l'Université Anadolu. Comme on peut le voir dans les tableaux 2.1. et 2.2., la théorie de l'énonciation n'occupe qu'une maigre place dans le programme recommandé par le YÖK (ANNEXE 1) ainsi que dans le catalogue de cours de l'université. Pour l'étude de l'énonciation, le programme de YÖK prévoit un seul cours (Linguistique 2) tandis que le catalogue de l'université propose un cours obligatoire (Linguistique 2) et un autre facultatif (Courants linguistiques du XXème siècle), ce dernier n'étant d'ailleurs pas choisi par les étudiants depuis des années. Quand on a vu de plus près les deux syllabus de ce cours de Linguistique 2 -le syllabus prescrit par le YÖK et celui annoncé par l'université-, on a constaté que l'on y accorde à peine deux heures d'enseignement pour la théorie de l'énonciation.

Tableau 2.1. *L'analyse de contenu du programme de YÖK*

Cours	Fréquence d'apparition de l'énonciation
Linguistique II (cours obligatoire)	2
Total :	2

Tableau 2.2. *L'Analyse de contenu du catalogue de cours de l'université*

Cours	Fréquence d'apparition de l'énonciation
Courants linguistiques du XXème siècle (cours facultatif)	1
Linguistique II (cours obligatoire)	1
Total :	2

Après avoir réalisé une revue de littérature scientifique, on a fait des observations de classe afin de recueillir plus d'informations sur le terrain. Ces observations se sont déroulées sur une période de cinq semaines entre le 14 Octobre 2019 et le 9 Septembre 2019, pendant 10 heures au total, dans le cours obligatoire de Français Professionnel I,

ouvert aux étudiants de quatrième année du programme de premier cycle d'enseignement du français. Pendant ce temps-là, on a pris des notes d'observation sur le terrain. Nous avons choisi ce cours parce que c'est un cours obligatoire destiné aux étudiants de quatrième année et le professeur qui est chargé du cours a accepté volontairement de participer au travail.

Au cours de l'observation, on a examiné la capacité des étudiants à produire des discours écrits et oraux, en prêtant une attention particulière à l'usage qu'ils font des éléments d'énonciation dans leurs discours. Pendant les observations qui ont duré cinq semaines, à raison de deux heures par semaine, deux activités de production orale et une activité d'expression écrite ont été faites dans la classe. En deuxième semaine, dans l'activité de production orale, le professeur a présenté aux étudiants une série d'affirmations comme « *Nous avons plus de besoins aujourd'hui qu'il y a cinquante ans* » et il leur a posé cette question : « *Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?* ». Cette activité exigeait l'emploi des expressions de la subjectivité et de la modalisation. Les dialogues entre le professeur et les étudiants et les notes d'observation de la chercheuse sont montrées dans le Tableau 2.3. Les paroles des étudiants ont été rapportées par la chercheuse sans corriger les fautes.

Tableau 2.3. Une séquence d'observation (18.11.2019)

Date: 18.11.2019- 13.30
Sujet: Défense du Consommateur
Le Prof: Nous avons plus de besoin aujourd'hui qu'il y a cinquante ans Feyza? Feyza: Açıklayamayacağım. [<i>je ne peux pas expliquer.</i>]¹ Le Prof: İlayda, le temps, les époques, comment influencent-ils les besoins de l'homme ? İlayda : Je suis contente notre époque parce que, humm, je voudrais les choses que j'ai besoin dans ma vie, dans sous la main. Je suis contente.
Les notes d'observation : Le professeur a posé la question à quelques étudiants et il a essayé d'entamer une discussion. Mais les étudiants sont peu volontaires à parler en français, ils veulent répondre en turc. Bien que le professeur les encourage à parler français, ils disent une phrase ou deux et commencent immédiatement à parler turc car ils ont des difficultés à s'exprimer en français. (18.11.2019).

En troisième semaine, le professeur a demandé aux étudiants d'écrire une lettre de réclamation à partir des informations données dans le manuel du cours.

¹ Les témoignages des participants ont été traduits en français par la chercheuse en respectant l'équivalence de sens et ont été mises entre crochets.

Ces lettres ont été recueillies par la chercheuse puis lues et évaluées. Selon les résultats de cette évaluation ;

- Dans la plupart des lettres, il y avait un problème avec les formules d'appel ; les étudiants n'ont pas précisé la personne à qui la lettre doit être adressée. Alors que quelques étudiants n'ont pas utilisé une formule telle que Madame/Monsieur, quelques autres ont choisi une formule inappropriée.
- Il y avait également des problèmes avec la conjugaison et la concordance des temps. Particulièrement, en rapportant les paroles des autres, ils ont mal conjugué les verbes.
- Et les étudiants ont préféré utiliser un nombre limité d'expression de la subjectivité.

En quatrième semaine de l'observation, le professeur a organisé un débat sur le libéralisme et le socialisme. Il a divisé la classe en deux et a demandé à chaque groupe de défendre l'un de ces courants. Les dialogues et les notes d'observation liées à cette activité sont comme suit :

Tableau 2.4. Une séquence d'observation (9.12.2019)

Date: 9.12.2019- 14.00
Sujet: Rôle de l'Etat
Le professeur: Bora?
Bora : Le socialisme signifie l'égalité. Chaque personne doit avoir les mêmes droits dans la société.
Taner: Selon moi, il est nécessaire que l'économie doive être libre. Si on est libre, on est égal.
Nalan: Premièrement, sans égalité, il n'y a pas de liberté. Je veux parler de mensonges de libéralisme... parce que la démocratie dans le système de libéralisme, c'est la loi des dictateurs.
Ela : Elle a raison mais si on a beaucoup d'argent par exemple quand passe l'examen KPSS, atıyorlar bizi ama [ils nous nomment mais] pas librement, c'est l'obligation. Bizi atıyorlar ama özgürce seçmiyoruz, zorunlu bir yerlere gidiyoruz [nous sommes nommés mais nous ne choisissons pas librement, nous allons quelque part obligatoirement].
Duru : Konuyu tam anlamadım. Aradaki farkı çok iyi bilmiyorum. [Je n'ai pas tout à fait compris le sujet. Je ne sais pas la différence entre les deux.]
Les notes d'observation : Les discours des étudiants qui participent régulièrement aux cours sont assez réussis. Ils utilisent les expressions subjectives et les mots corrects quand ils expriment leurs points de vue. Quelques étudiants préfèrent aussi parler en turc quand ils n'arrivent pas à construire des phrases complexes pour s'exprimer. En général, ils sont enclins à parler en turc. (9.12.2019)

Sur proposition du comité de validation, nous avons décidé de terminer l'observation car le contenu et le déroulement du cours ne nous ont pas fourni assez

d'informations sur le sujet travaillé. Toutefois les données d'observation ont montré que les étudiants ont des difficultés à produire un discours oral en français.

Après cette étape, on s'est concentré sur l'action : comment pourrait-on enseigner aux futurs enseignants les principes fondamentaux de la théorie de l'énonciation ? À la suite de la revue de littérature, on a remarqué qu'il existait très peu d'études sur l'enseignement de la théorie de l'énonciation. Pour cette raison on a recherché des sources et des activités afin de faire travailler les futurs enseignants sur la linguistique de l'énonciation. Après avoir identifié le problème et le sujet à étudier, on a tenté de déterminer la méthode appropriée à résoudre ce problème. Comme notre objectif principal était d'intégrer la connaissance des principes fondamentaux de la théorie de l'énonciation à la formation des enseignants, nous avons préféré une méthode flexible et pratique. Afin d'obtenir un changement et une amélioration, nous avons décidé de mener une recherche-action. Après avoir déterminé la méthode, on est passée à l'étape suivante : la détermination des outils de collecte de données.

2.1.2. Le recueil des données

À ce stade, des outils de collecte de données quantitatives et qualitatives à utiliser dans la recherche ont été déterminés. Dans les recherches-action, on peut utiliser plusieurs méthodes de collecte des données qualitatives et quantitatives telles que les questionnaires, les observations, les entretiens, les évaluations, etc. (Tomal, 2010, p. 37). En nous basant sur le principe de la triangulation, nous avons collecté les données de cette recherche à partir des outils suivants : les enregistrements vidéo, les examens de production orale (PO) et écrite (PE), le journal de recherche, les entretiens, le questionnaire d'évaluation du cours (QDEC) et les devoirs.

Les outils de collecte de données de cette recherche ont ainsi été déterminés en prenant en compte le problème et les objectifs de la recherche. Le tableau 2.3 présente les questions de la recherche et les outils de collecte de données concernés.

Tableau 2.5. *Les questions de la recherche et les outils de collecte de données concernés.*

Les questions de recherche	Outil 1	Outil 2	Outil 3	Outil 4	Outil 5	Outil 6
1. Comment enseigner la théorie de l'énonciation aux futurs enseignants du FLE ?	Les enregistrements vidéo	Les devoirs	Le journal de recherche			

Tableau 2.5. *Les questions de la recherche et les outils de collecte de données concernés (suite)*

Les questions de recherche	Outil 1	Outil 2	Outil 3	Outil 4	Outil 5	Outil 6
2. Comment enseigner aux futurs enseignants de FLE à exprimer leur propre subjectivité dans leur discours ?	Les enregistrements vidéo	Les devoirs	Le journal de recherche			
3. Quels sont les effets de l'enseignement de la théorie de l'énonciation les compétences de compréhension et de production des futurs enseignants ?						Les examens de PO et PE
4. Quelles sont les opinions des futurs enseignants sur l'enseignement de la théorie de l'énonciation ?				Les entretiens	Le QDEC	

Les outils de collecte de données représentés dans le tableau 2.5. sont expliqués plus en détail ci-dessous.

- **Les enregistrements vidéo :** Les enregistrements vidéo donnent des informations sur les comportements non verbaux des participants, sur leur localisation et leurs mouvements tout au long de la leçon et aussi sur la performance de l'enseignant (Johnson, 2015, p. 96). C'est une ressource très utile qui permet à la chercheuse de revenir aux enregistrements et de regarder plusieurs fois les comportements des participants. Dans cette étude, les enregistrements vidéo ont été utilisés comme la source de données principale. La collecte des données étant faite dans la période où la pandémie de coronavirus avait imposé l'enseignement à distance, les cours en ligne ont été enregistrés par la chercheuse et après chaque cours, elle les a regardés et préparé un formulaire afin de résumer le déroulement du cours. Ainsi, elle a fait une analyse macro en profitant également du journal de recherche et du questionnaire d'évaluation du cours. Les enregistrements ont été regardés aussi par les membres du comité de validation quand c'était nécessaire.
- **Les examens de production écrite et orale :** Afin de mesurer la performance des étudiants quand ils ont à utiliser les marques d'énonciation dans leur discours écrits et oraux, nous avons préparé un examen de production écrite et un examen de production orale. Pour ce faire, un sujet de PO et un sujet de PE de niveau B1

qui exigeaient l'emploi des éléments de l'énonciation ont été choisis par la chercheuse et confirmés par les membres du comité de validation. Ces mêmes sujets ont été administrés aux participants avant et après l'intervention. Les consignes de ces examens demandaient implicitement l'emploi des éléments de la situation d'énonciation, des déictiques, des temps verbaux et des expressions de la subjectivité (ANNEXE 2). Pour la correction de ces productions, on a préparé une grille d'évaluation (ANNEXE 3). Cette grille d'évaluation qui regroupe des critères à évaluer a été vérifiée par deux experts dans le domaine d'évaluation. À la fin de la correction, on a attribué une note sur 20 et la note obtenue sur 20 a été multipliée par cinq pour avoir une note finale sur 100.

- **Le journal de recherche :** Le journal de recherche est l'un des outils supplémentaires souvent utilisé dans les recherches qualitatives. Tenir un journal aide le chercheur à faire une analyse plus détaillée. Grâce à ces journaux, il peut noter ses observations, les descriptions des situations, les sentiments des participants et ses propres sentiments (Johnson, 2015, p. 81 ; Tomal, 2010, p. 43). Pendant cette recherche, on a tenu un journal pour noter les attitudes et les impressions de la chercheuse sur la recherche. Elle a écrit ses observations sur les cours chaque semaine. Ces journaux ont aidé la chercheuse à développer une perspective holistique et analytique dans l'analyse des données.
- **Un questionnaire d'évaluation du cours (QDEC) :** On a préparé un questionnaire sur Google Formulaire pour apprendre les avis des étudiants sur les cours (ANNEXE 4). Ce questionnaire composé de six questions demandait aux étudiants d'écrire les points forts et les points faibles du cours, les difficultés qu'ils avaient rencontrées et leurs suggestions sur les cours suivants. Remplis par les étudiants chaque semaine, juste après le cours, ces formulaires ont été utilisés par la chercheuse pour développer le plan du cours de la semaine suivante. Par ailleurs, lors de la présentation des résultats, les avis des étudiants ont été rapportés dans les parties concernées.
- **Les entretiens semi-structurés :** l'entretien, qui permet de révéler les émotions, les pensées, les attitudes et les sentiments des participants, est une technique fréquemment utilisée dans les recherches qualitatives (Ekiz, 2013, p. 62). Après l'intervention, des entretiens semi-structurés, qui sont l'un des types d'entretiens, ont été menés avec les participants de la recherche afin d'obtenir leurs avis sur le

processus. On a préparé un formulaire d'entretien composé de quatre questions ouvertes et a demandé l'avis d'experts (ANNEXE 5). À la suite de l'intervention, on a réalisé des entretiens avec 13 participants. Les participants ont été renseignés sur le déroulement de l'entretien et rassurés au sujet de l'anonymat. Ces entretiens réalisés à distance sur Zoom ou Skype ont été enregistrés. Les entretiens ont été menés dans la langue maternelle des étudiants (le turc) afin d'assurer l'aisance d'expression des participants.

- **Les devoirs :** Les productions des étudiants pendant l'intervention peuvent être utilisées comme une source de données supplémentaire (Johnson, 2015, p. 97). Pendant l'intervention, chaque semaine nous avons donné un ou deux devoirs aux étudiants afin de renforcer les informations enseignées par les cours en ligne. La chercheuse a corrigé et évalué régulièrement ces devoirs et a donné des feedbacks aux étudiants. Les productions des étudiants sont importantes pour la recherche car elles montrent leur progression et l'effet de l'intervention.

2.1.3. L'analyse et l'interprétation des données

À la suite de l'étape du recueil des données, on passe à l'étape de l'analyse de ces données. Dans les recherches action, l'analyse est un processus continu tout au long de l'étude ; c'est-à-dire qu'elle est menée en même temps que le recueil de données, mettant en lumière le type et la nature des données supplémentaires à collecter.

Pendant cette présente recherche, le recueil et l'analyse des données ont été effectués simultanément au niveau macro. Les vidéos enregistrées pendant les cours ont été examinées et transcrites juste après les cours. Ces données ont été discutées avec le comité de validation toutes les deux semaines et ensuite les plans d'action ont été réorganisés. Enfin, les données ont été examinées de manière globale et des micro-analyses descriptives ont été effectuées.

Le processus d'analyse des données de la recherche sera expliqué en détail sous le titre « Analyse des données » dans les pages qui suivent.

2.1.4. La planification des actions

Dans cette étape, il s'agit de décider d'un plan d'action pour résoudre les problèmes définies avant l'action (Creswell, 2008, p. 612 ; Tomal, 2010, p. 20). Dans ces plans, il est important de préciser les durées et les temps des étapes à suivre (Yıldırım et Şimşek,

2013, p. 342). Pour cette recherche, nous avons sélectionné sept notions de base de la théorie de l'énonciation : l'énonciation, la situation d'énonciation, les déictiques, le discours et le récit, les temps verbaux, l'aspect et le discours rapporté. Afin de faire travailler les futurs enseignants sur ces notions, nous avons préparé des fiches pédagogiques qui comprenaient les informations théoriques, les activités et les exercices. À la lumière de la littérature scientifique, nous avons développé onze plans d'action pour l'enseignement de la théorie de l'énonciation aux futurs enseignants. Chaque plan a été élaboré conformément aux avis des membres du comité de validation. À la suite de l'enseignement de chaque notion, on a travaillé sur l'intégration de cette notion aux pratiques pédagogiques. Ces activités d'intégration sont présentées sous le titre de « Comment utiliser dans la classe ? ». Les informations sur le processus d'application des plans figurent dans le tableau 2.6.

Tableau 2.6. *Les informations sur le processus d'application des plans*

Semaine	Date	Activité
	05-09 Octobre 2020	Prétest
	12-16 Octobre 2020	Un essai pilote
1 ^{ème}	19-23 Octobre 2020	Enonciation et la situation d'énonciation
2 ^{ème}	26-30 Octobre 2020	Déictiques 1
3 ^{ème}	2-6 Novembre 2020	Déictiques 2- Comment utiliser dans la classe ?
4 ^{ème}	9-13 Novembre 2020	Discours et récit- Comment utiliser dans la classe ?
	16-21 Novembre 2020	Les examens partiels
5 ^{ème}	23-27 Novembre 2020	Temps verbaux
6 ^{ème}	30 Novembre- 4 Décembre 2020	Aspect - Comment utiliser dans la classe ?
7 ^{ème}	7-11 Décembre 2020	Subjectivité
8 ^{ème}	14-18 Décembre 2020	Modalisation
9 ^{ème}	21-25 Décembre 2020	Comment utiliser dans la classe ?
10 ^{ème}	28 Décembre 2020- 1 Janvier 2021	Discours rapporté 1
11 ^{ème}	4-8 Janvier 2021	Discours rapporté 2 - Comment utiliser dans la classe ?
12 ^{ème}	10-15 Janvier 2021	Bilan
	14-20 Janvier 2021	Posttest

2.1.5. La mise en application

Cette étape représente une action réelle à la suite de la planification des actions. À la fin de cette étape, il est nécessaire de conduire une évaluation du processus (Tomal, 2010, p. 21). Cette étape d'implémentation « consiste à mettre en œuvre le plan d'action, à observer et à évaluer son déroulement de manière continue » (Liu, 1997, p. 208).

Premièrement, une recherche pilote a été mise en œuvre au semestre de printemps de l'année universitaire 2019/2020 dans le cours intitulé « *Communication Orale et Ecrite Avancée* ». 14 étudiants (10 femmes, 4 hommes) ont participé à la recherche pilote. Dans ce processus, les cours ont eu lieu en face à face dans la salle de classe pendant les quatre premières semaines et en ligne pendant les six semaines suivantes, quand tous les établissements scolaires ont été fermés à cause de la pandémie mondiale de Covid-19. Dans le processus de la recherche pilote, la première semaine a été consacrée à l'observation de classe et à la présentation du cours. La deuxième semaine de l'intervention, la chercheuse a demandé aux étudiants de compléter un questionnaire d'évaluation préparé par elle-même en tant que prétest. Durant la troisième et la quatrième semaine, les plans ont été mis en place et les cours ont été enregistrés avec une caméra. À la suite d'une interruption de deux semaines à cause de la pandémie, on a passé à l'enseignement à distance. Les informations sur la recherche pilote sont indiqués dans le tableau 2.7 qui suit :

Tableau 2.7. Les informations sur la recherche pilote

Semaine	Date	Activité	Modalité d'enseignement
	Le 10-14 Février 2020	Observation et présentation	présentiel
1 ^{ère}	Le 17-21 Février 2020	Prétest	présentiel
2 ^{ème}	Le 2-6 Mars 2020	Situation d'énonciation	présentiel
3 ^{ème}	Le 9-13 Mars 2020	Déictiques	présentiel
L'interruption de deux semaines à cause de la pandémie			
4 ^{ème}	Le 30 Mars- le 3 Avril 2020	Discours/Récit	à distance
Le 6-18 Avril 2020			
Les examens partiels			
5 ^{ème}	Le 20-24 Avril 2020	Temps verbaux	à distance
6 ^{ème}	Le 27 avril- 1 Mai 2020	Modalisation	à distance
7 ^{ème}	Le 4-8 Mai 2020	Bilan	à distance

Afin de déterminer le niveau de la capacité des étudiants à utiliser les indices d'énonciation, un questionnaire a été développé par la chercheuse et a été administré en

tant que prétest avant le déroulement des activités. Dans le processus d'élaboration du questionnaire, on a tout d'abord déterminé les notions de la théorie de l'énonciation à travailler et ensuite, afin d'assurer la validité du contenu, une liste de questions qui comprenait les divers items à évaluer, a été préparée. Enfin à partir des avis d'experts, quelques questions ont été supprimées ou modifiées et on a obtenu un questionnaire à choix multiple composé de 27 items. Le questionnaire, élaboré selon des avis d'experts, a été administré à 25 étudiants du programme d'enseignement du français et les expressions qui posaient des problèmes de compréhension ont été corrigées. Finalement le questionnaire révisé a été administré aux participants de la recherche pilote.

À la suite de l'administration du prétest, les activités préparées par nous ont été menées suivant le plan de la recherche. Dans les cours en face à face, on a exposé le sujet théorique en donnant des exemples et ensuite, les exercices liés au sujet ont été faits à l'aide de la technique de questions-réponses. À la fin du cours, on a donné un devoir de production orale ou écrite afin d'observer la performance des étudiants. Juste après chaque cours, on a distribué un formulaire aux étudiants pour qu'ils évaluent le cours. Ainsi on a obtenu des informations sur le processus de la recherche, le contenu du cours, les sentiments et les opinions des étudiants et elle a développé les plans d'action suivants selon ces informations.

Quant à l'enseignement à distance, les contenus des cours ont été téléchargés sur une plateforme d'enseignement à distance (CANVAS) fournie par l'Université Anadolu. Pour chaque semaine, on a demandé aux étudiants de lire le sujet théorique et faire les exercices et les activités de production concernés. En raison des problèmes techniques, on n'a pas pu faire des cours en ligne. La chercheuse a donné régulièrement des feedbacks aux devoirs des étudiants par courriel ou par des vidéos.

Au cours de la recherche pilote, les données ont été recueillies par le biais des vidéos, les devoirs, le formulaire d'évaluation du cours et le questionnaire d'évaluation (prétest et posttest). Dans le tableau 2.8 ci-dessous, sont présentés les résultats les plus importants obtenus dans la recherche pilote et les suggestions développées sur les résultats.

Tableau 2.8. *Les Résultats de la recherche pilote et les suggestions sur l'étape suivante*

Les Résultats	Les Suggestions
Les étudiants ont participé activement à l'enseignement en face à face et à distance.	Il est suggéré de continuer à mener les activités préparées pour l'enseignement de la théorie de l'énonciation.
Les étudiants étaient plus motivés dans les cours en face à face.	Il est suggéré de préférer les cours en face à face mais dans le cas contraire, d'organiser les cours à distance.
Selon les opinions des étudiants, c'est un cours interactif et il a attiré leur attention. Les différentes activités et les exemples ont contribué favorablement à leur apprentissage.	Il est suggéré d'enrichir le cours avec de nombreuses activités et exemples.
Selon les opinions des étudiants, les jeux de rôle et les activités d'écoute étaient les activités qu'ils aimaient le plus.	
Selon les opinions des étudiants, les activités de compréhension et production orale contribuent favorablement à leur apprentissage.	Il est suggéré de réviser toutes les activités et de développer plus d'activités de production.
Les étudiants avaient le plus de difficultés à comprendre et à pratiquer le sujet de « déictiques ».	Il est suggéré de faciliter et de rendre plus compréhensible le sujet de « déictiques » et de construire plus d'exercices sur ce sujet.
Le sujet de la « situation d'énonciation » est le sujet le plus facile à comprendre.	
Alors que les étudiants ont mieux réussi à repérer les éléments d'énonciation, ils ont eu plus de difficultés à les utiliser.	Il est suggéré de faire plus d'activités sur la production.
Au cours du processus d'enseignement à distance, les étudiants étaient peu motivés et avaient des difficultés à comprendre les sujets.	Il est suggéré d'utiliser des techniques plus efficaces qui maintiendront la motivation des étudiants.
Selon l'avis du comité de validation, le questionnaire d'évaluation qui était utilisé en tant que pré et post test n'ont pas fourni d'information pertinente.	Il est suggéré de développer un nouvel outil d'évaluation tels que l'examen de production écrite et orale.
Selon l'avis du comité de validation, l'intégration des implications de la théorie de l'énonciation à l'enseignement du français est restée insuffisante.	Il est suggéré d'ajouter des activités basées sur l'intégration de la théorie aux pratiques pédagogiques.

À la suite de la recherche pilote, l'intervention a été réalisée au semestre d'hiver de l'année universitaire 2020/2021 dans le cours intitulé « *L'Enseignement des Compétence Langagières en Français I* ». Après que les résultats et les suggestions montrées dans le tableau ci-dessus de la recherche pilote ont été évalués par la chercheuse, les plans d'action de la recherche ont été révisés et développés. À cause de la pandémie de Covid-19, les cours ont été dispensés à distance sur une plateforme d'enseignement en ligne (MERGEN). Comme le montre le Tableau 2.5., le processus de mise en œuvre de la recherche-action a duré 12 semaines. Le déroulement détaillé de l'intervention sera présenté dans la partie « Résultats sur l'enseignement de la théorie de l'énonciation ». Liu (1997, p. 208) indique que le cycle de la recherche-action :

s'achèvera lorsque les actions entreprises seront arrivées à leur terme, créant ainsi une situation nouvelle que nous appellerons : « *la situation d'arrivée* ». (...) En comparant la situation d'arrivée à la situation d'origine, on mesurera si les résultats prévus par le plan d'action ont été atteints ou non, ce qui permettra de juger si l'expérience a réussi ou échoué.

À la suite des évaluations de l'équipe de recherche, l'implémentation est acceptée comme réussie et s'est terminée dans la 12^{ème} semaine et on est passé à l'étape finale. La figure 2.3., présentée ci-dessous montre les cycles généraux de cette recherche :

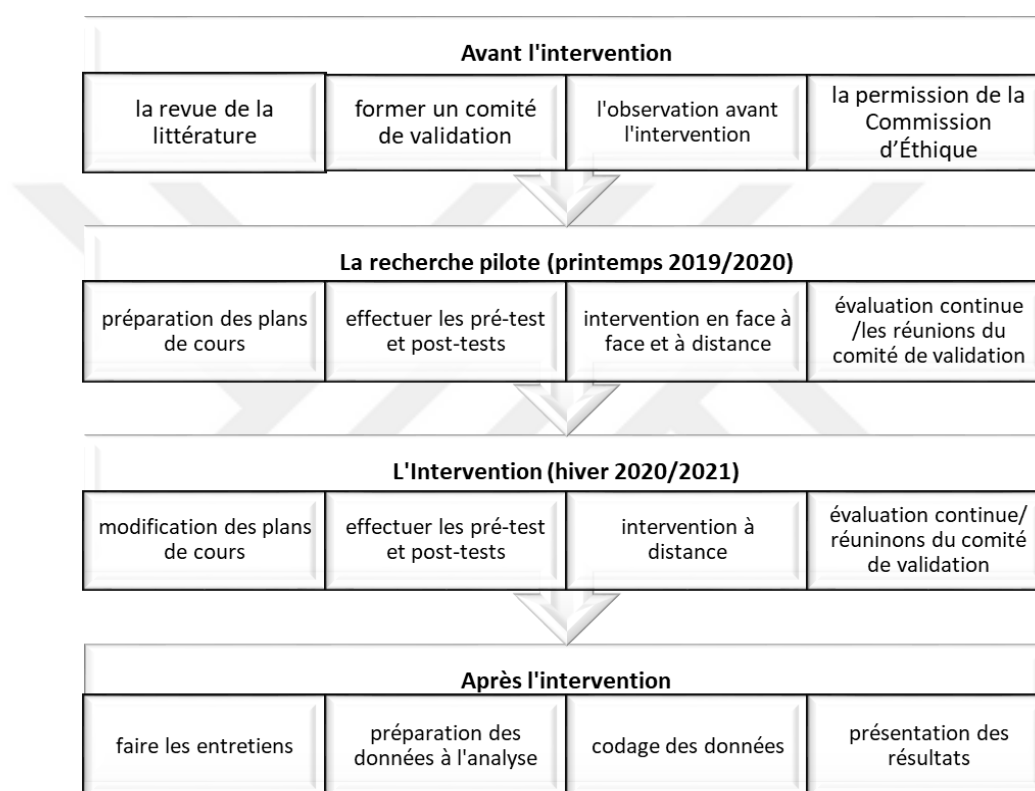


Figure 2.3. Les cycles de la recherche-action

2.1.6. L'évaluation continue

Pendant cette étape, on analyse les résultats de l'implémentation et évalue l'efficacité et la réussite de la recherche. Les problèmes soulevés pendant l'intervention, leurs sources éventuelles et les propositions de solution à ces problèmes sont discutés également à ce stade (Yıldırım et Şimşek, 2013, p. 343). À la fin de cette étape, la situation d'arrivée de la recherche-action pourrait devenir la situation de départ d'une autre recherche ou on pourrait planifier la prochaine étape afin de développer l'implémentation (Liu, 1997, p. 208).

2.2. Le Milieu de Recherche

Notre intervention s'est déroulée pendant douze semaines au cours du premier semestre de l'année universitaire 2020/2021. À cause de la pandémie de Covid-19, les établissements d'enseignement supérieur ont pris la décision de recourir à l'enseignement à distance. Pour cette raison, les données de cette recherche ont été recueillies en ligne. Les cours ont été dispensés à distance sur MERGEN, les entretiens ont été faits sur Skype et Zoom, le questionnaire d'évaluation du cours a été rempli sur Google Documents.

MERGEN est une plateforme de gestion de l'apprentissage en ligne qui permet aux apprenants et enseignants de gérer et suivre les cours. Ces cours peuvent être exécutées de manière synchrone ou asynchrone. Grâce à ce système, l'enseignant crée le contenu du cours et le partage avec les apprenants. Il peut créer aussi les devoirs et les outils supplémentaires et interagir avec ses apprenants.

2.3. Les Participants

Les participants de cette recherche sont des étudiants qui prennent le cours « l'Enseignement des Compétence Langagières en Français I » qui a eu lieu au premier semestre de l'année 2020/2021 conformément au programme d'études du Département de Français Langue Etrangère de l'Université Anadolu. Les étudiants ont été informés que la participation à la recherche était volontaire. On leur a expliqué le sujet, l'objectif et l'importance de la recherche et leur a demandé de signer un formulaire de consentement et d'autorisation (ANNEXE 6).

Le nombre des participants suivant ce cours étaient de 17. L'intervention a été menée avec tous les participants mais on a utilisé seulement les données obtenues par 13 étudiants présents lors du prétest et posttest. Les caractéristiques de ces participants se présentent dans le tableau 2.9. comme suit :

Tableau 2.9. *Les caractéristiques des participants*

Code du participant	Semestre	Moyenne pondérée cumulative	Participation aux cours en ligne	Participation à l'entretien
K1	5	2.83	50 %	-
K2	5	3.17	91 %	+
K3	5	2.15	42 %	+
K4	5	3.76	100 %	+
K5	5	3.38	67 %	+
K6	5	-	75 %	-

Tableau 2.9. *Les caractéristiques des participants (suite)*

Code du participant	Semestre	Moyenne pondérée cumulative	Participation aux cours en ligne	Participation à l'entretien
K7	5	2.94	50 %	+
K8	5	2.98	67 %	+
K9	5	-	25 %	+
K10	3	3.01	58 %	+
K11	5	2.74	25 %	-
K12	5	2.68	100 %	+
K13	5	2.83	100 %	+

Comme le montre le tableau, trois de ces participants n'ont pas participé à l'entretien semi-dirigé alors que tous les participants étaient présents lors du prétest et posttest.

2.4. Le Rôle de la Chercheuse

Dans les recherches action, le chercheur est également accepté comme l'un des participants de la recherche (Creswell, 2008, p. 616). Lors de cette présente recherche, la chercheuse a participé activement au processus en tant qu'enseignant. Dans le processus de la recherche, elle était chargée de préparer les plans d'action, d'enregistrer les cours et les réunions, de préparer le contenu et les matériels du cours, d'évaluer ces cours et d'organiser les réunions du comité de validation. À la fin de l'intervention, elle a organisé et analysé les données obtenues en essayant d'avoir un point de vue objectif.

La chercheuse a fait ses études de licence et de maîtrise en didactique de la langue française. À partir de 2013, la chercheuse, qui travaille dans un établissement d'enseignement supérieur, a participé à de nombreuses activités scientifiques nationales et internationales dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Par ailleurs, pendant ses études doctorales, elle a suivi des cours sur les méthodes de recherche qualitative et l'analyse de données qualitatives.

2.5. Le Rôle du Comité de Validation

La recherche-action est une recherche d'équipe ; « elle demande la coopération des personnes qui mènent l'action et de celles qui enregistrent et mesurent les différents aspects de cette action » (Liu, 1997, p. 29). Pendant les recherches action, il est très important que les experts du domaine examinent le processus de collecte et analyse des données pour la validité et la fiabilité de la recherche. Les membres du comité de

validation sont des personnes qui assistent régulièrement aux réunions organisées afin d'assurer la continuité de la recherche de manière systématique en critiquant et informant le chercheur sur la démarche.

Dans cette recherche, on a établi un comité de validation composé de trois experts afin d'examiner les données collectées, d'évaluer les plans d'action préparés, de vérifier les données obtenues lors du processus de l'intervention et de développer des solutions aux problèmes qui ont émergé au cours de l'intervention. L'un des membres du comité de validation est la directrice de la thèse de doctorat, car elle dispose d'informations sur l'ensemble du processus de recherche. Elle est experte en didactique du français langue étrangère et elle travaille sur la linguistique. Le deuxième membre du comité est également expert en didactique du français langue étrangère et travaille dans le même établissement que la chercheuse. Quant au troisième membre du comité, elle est experte en didactique de la langue turque et dans le domaine des méthodes de recherche qualitative. Elle dispense le cours de « recherche-action » au niveau doctoral.

Comme le montre le tableau 2.10, le comité de validation s'est réuni six fois avant et pendant l'intervention. Tandis que les deux premières réunions se sont déroulées en face à face, les autres se sont accomplies en ligne. Comme les décisions prises lors des réunions du comité de validation sont acceptées comme des sources de données, elles ont été enregistrées. À la suite des réunions, la chercheuse a fait les transcriptions de ces enregistrements et ensuite elle les a utilisés comme une source de données supplémentaire. Les dates de la réunion du comité de validation et les thèmes traités sont montrés dans le tableau 2.10.

Tableau 2.10. *Les dates de la réunion du comité de validation et les thèmes traités*

Le numéro de la réunion	Le thème	La date
1.	Déterminer la classe à observer	28.05.2019
2.	Evaluer les outils de collecte de données et l'observation	15.01.2020
3.	Evaluer l'intervention pilote	21.05.2020
4.	Evaluer les activités (1, 2, 3, 4)	13.11.2020
5.	Evaluer les activités (5, 6, 7, 8)	06.01.2021
6.	Evaluer l'intervention Déterminer les participants à interviewer	19.01.2021

2.6. Les Moyens d'Analyse des Données

Dans cette étude, nous avons collecté les données quantitatives et qualitatives. Premièrement l'analyse des données quantitatives sera présentée et après l'analyse des données qualitatives sera expliquée.

2.6.1. L'analyse des données quantitatives

Afin de répondre à la question « quels sont les effets de l'enseignement de la théorie de l'énonciation sur les compétences de compréhension et de production des futurs enseignants ? », un examen de production écrite et un examen de production orale ont été administrés aux participants avant et après l'intervention en tant que prétest et posttest. Pour leur analyse, nous avons eu recours au test des rangs signés de Wilcoxon (SPSS 24). Défini comme non-paramétrique, ce test est utilisé pour comparer la signification de deux mesures dans le cas où il s'agit de petits groupes (Büyüköztürk, 2020, p. 174). Les résultats obtenus par l'analyse des données quantitatives sont présentés et interprétés dans la partie «Interprétation des Résultats ».

2.6.2. L'analyse des données qualitatives

Le processus d'analyse des données qualitatives comprend les étapes telles que l'organisation, la description et l'interprétation des données à partir des questions de recherche (Yıldırım et Şimşek, 2013, p. 341). Dans les recherches qualitatives, ce processus exige la diversité, la créativité et la flexibilité.

Dans cette recherche, l'analyse des données a été réalisée en deux phases : les analyses effectuées lors du processus de collecte de données et les analyses après le processus de collecte de données. On a commencé à l'analyse de données pendant que l'intervention se poursuivait. Lors du processus, les données ont été analysées au niveau macro alors qu'après le processus, elles ont été analysées au niveau micro. Après chaque cours, on a regardé les vidéos, fait les transcriptions et pris des notes. Par ailleurs, les données ont été évaluées et discutées lors des réunions du comité de validation qui se réunissaient régulièrement.

Une fois que l'intervention s'est terminée, toutes les données recueillies ont été rassemblées et analysées en profondeur à l'aide du logiciel NVivo 12. NVivo est un logiciel d'analyse qualitative de données qui permet d'organiser, de visualiser et d'analyser les données qualitatives. Dans cette étude, nous avons

adopté une approche inductive qui permet de dégager des thèmes, des modèles ou des catégories à partir des données (Creswell, 2008 ; Patton, 2018). Les processus d'analyse des données qualitatives de cette recherche sont montrés dans la figure 2.4 :

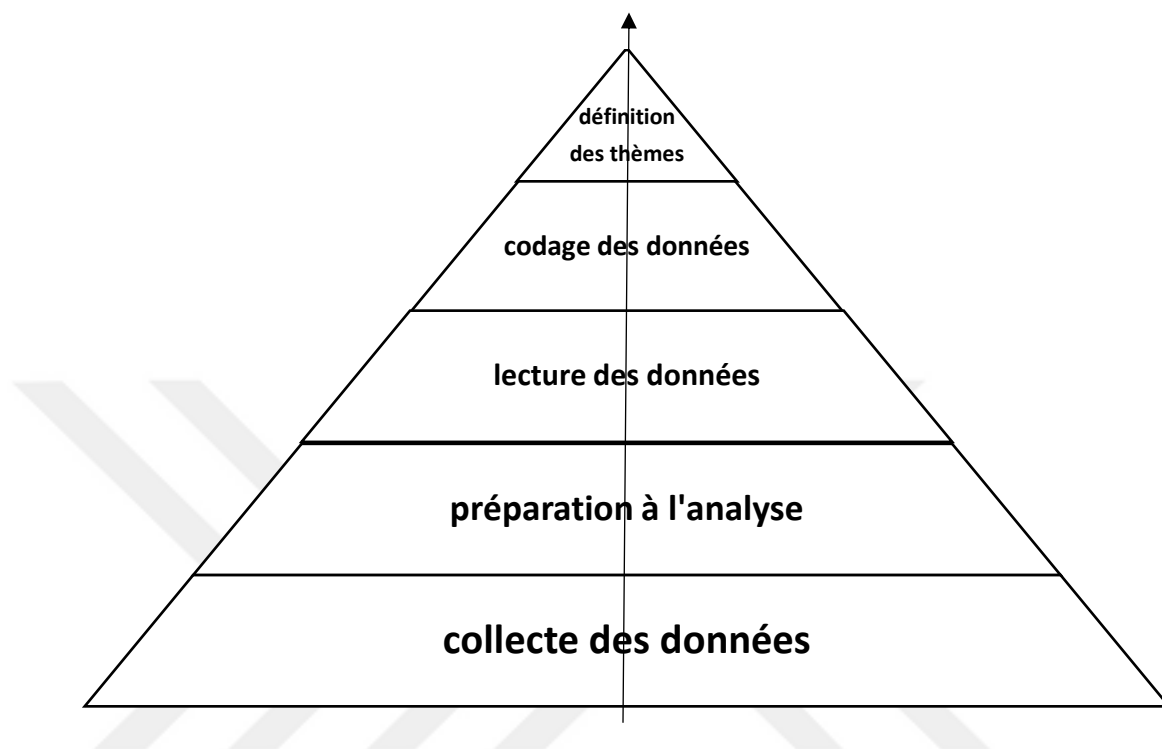


Figure 2.4. Les processus d'analyse des données

À la suite du recueil des données qualitatives, on les a préparés à l'analyse ; on a fait les transcriptions des entretiens en utilisant le logiciel NVivo. Ensuite on a lu ces transcriptions plusieurs fois et a défini des codes. Après le codage, on a créé des thèmes principaux et des sous-thèmes qui comprenaient des codes. C'est un processus pendant lequel on essaie de comprendre et de donner du sens aux données. Puis les thèmes définis ont été évalués et analysés par les membres du comité de validation et on est parvenu aux résultats finals.

2.7. La Fiabilité et la Validité de la Recherche

Dans les recherches qualitatives, la fiabilité et la validité sont des notions importantes qui permettent de limiter la subjectivité. Gagnon (2011, p. 50) précise que la fiabilité «est reliée à la constance des observations et à la réplication des résultats. (...) » alors que la validité « renvoie à la justesse et à l'exactitude de ces résultats par rapport à la réalité ». Il existe différentes méthodes pour assurer la fiabilité et la validité d'une

recherche-action. Creswell (2008, p. 266) parle de trois stratégies qui déterminent l'exactitude ou la crédibilité des conclusions telles que la triangulation, le contrôle et la vérification par les membres.

La triangulation est le processus de corroboration des renseignements recueillis auprès de sources différentes telles que l'entretien, l'observation, l'analyse de documents, etc. (Creswell, 2008 ; Glesne, 2015 ; Johnson, 2015). Dans cette recherche, les données ont été recueillies à partir de diverses sources de données qualitatives et quantitatives. On a enregistré chaque cours, on a tenu un journal de recherche pour noter ses observations, a fait des entretiens avec les participants et a fait des examens écrit et oral pour mesurer l'efficacité de l'intervention et a offert aux participants un questionnaire d'évaluation de cours.

Une autre étape qui augmente la crédibilité de la recherche qualitative consiste à vérifier l'exactitude des données de recherche par un autre chercheur et à demander l'avis d'experts pour confirmer l'exactitude des données. Afin d'assurer le contrôle, la chercheuse a consulté les avis du comité de validation pour chaque étape. Pendant le processus de préparation des outils de collecte de données (les examens et les questions d'entretien), elle a eu recours aux experts concernés. En plus, les examens ont été évalués de manière indépendante par deux chercheurs. Et les codes et les thèmes obtenus par analyse ont été vérifiés par le comité de validation.

L'interaction à long terme et l'observation systématique sont les spécificités des recherches qualitatives étant donné qu'ils en assurent la fiabilité (Glesne, 2015 ; Johnson, 2015). Dans cette recherche, on a fait des observations pendant six semaines afin d'identifier le domaine à travailler et pendant l'intervention qui a duré douze semaines, on a profité des enregistrements du cours pour observer les participants.

Il est également important dans les recherches qualitatives de rapporter toutes les données d'une manière objective. Dans cette recherche, les enregistrements ont été organisés et conservés en vue de permettre à la chercheuse de présenter tous le processus de la recherche et tous les résultats de manière objective et détaillée.

2.8. L'Éthique de la Recherche

Quel que soit le type de recherche, les chercheurs doivent toujours protéger leurs participants et ils doivent éviter les problèmes éthiques (Tomal, 2010, p. 32). De nos jours, il existe de grands principes éthiques universellement acceptés que les chercheurs doivent

appliquer telles que le consentement éclairé, la confidentialité, le respect de la vie privée et la fidélité des données (Yıldırım et Şimşek, 2013, p. 121). Les institutions comme l'Association Américaine de Psychologie (American Psychological Association, APA) et les universités définissent les lignes directrices sur l'éthique de recherche. Une proposition de recherche est présentée à ces comités, garantissant la sécurité des participants et la confidentialité de l'ensemble du processus de recherche.

Pour cette recherche, nous avons obtenu la permission de la Commission d'Éthique de l'Université Anadolu (ANNEXE 7). Tous les participants de cette recherche étaient volontaires, ils ont été informés sur le processus et déroulement de la recherche et ils ont signé un formulaire de consentement éclairé. Toutes les informations sur les participants ont été protégées et nous avons utilisé les codes (P1, P2) afin de ne pas citer leurs noms. Dans la recherche qualitative, une règle éthique importante demande de collecter, analyser et partager les données soigneusement et systématiquement. Lors de la collecte et de l'analyse des données dans cette recherche, nous avons pris soin de ne pas fausser les résultats. La chercheuse est restée fidèle à toutes les données recueillies.

2.9. Les Difficultés Rencontrées lors de l'Intervention

Cette recherche a débuté au semestre de printemps de l'année universitaire 2019/2020 mais à cause de la pandémie de Covid-19 qui s'est propagé dans le monde, le plan de la recherche a changé. Pendant ce processus, tous les établissements scolaires ont été fermés en Turquie et des formules d'enseignement à distance ont été élaborées au niveau universitaire. Après une interruption de deux semaines, nous avons continué avec des cours en ligne sur une plateforme d'enseignement à distance. Mais comme ce processus était non planifié et imprévu, le comité de validation a pris la décision de réorganiser et refaire l'intervention au semestre d'hiver de l'année universitaire 2020/2021. Ainsi, cette intervention a été évaluée comme la recherche pilote.

Pour le semestre d'hiver de l'année universitaire 2020/2021, les plans d'actions ont été modifiés selon l'enseignement à distance et l'intervention a été réalisée à distance. Pendant ce processus, l'une des difficultés majeures réside dans la participation des étudiants aux cours en ligne. Car la plupart d'entre eux étaient privés souvent d'ordinateur et d'un accès à Internet et n'avait pas moyens de suivre l'enseignement à distance. En plus, il est accepté que les effets psychologiques de la pandémie affectent négativement la motivation des étudiants.

3. LA PRESENTATION DES RESULTATS

Au cours du présent chapitre, nous présenterons les résultats obtenus à partir des données qualitatives et quantitatives. Il sera présenté premièrement les résultats sur l'enseignement de la théorie de l'énonciation. Ensuite, seront expliqués les résultats concernant les effets de l'enseignement de la théorie de l'énonciation sur les compétences de compréhension et de production des futurs enseignants. Et dans la dernière partie de ce chapitre, les résultats obtenus au sujet des opinions des futurs enseignants sur l'enseignement de la théorie de l'énonciation seront exposés.

3.1. Les Résultats sur l'Enseignement de la Théorie de l'Énonciation

Après avoir identifié le problème et observé la situation, nous avons développé les plans d'action afin d'enseigner aux futurs enseignants les principes généraux et les notions fondamentales de la théorie de l'énonciation et la transposition de la linguistique énonciative dans les pratiques pédagogiques. À ce stade de la recherche-action, des plans d'actions visant à résoudre les problèmes déjà rencontrés ont été élaborés et mis en œuvre au semestre d'hiver 2020/2021. À cause de la pandémie du Covid-19 dans le monde, les cours de ce semestre ont été faits en ligne sur la plateforme MERGEN fournie par l'Université Anadolu pour les apprentissages en ligne. Les cours en ligne ont été enrichis de différents matériels supplémentaires.

Les plans ont été élaborés selon les principes de la théorie de l'énonciation et du CECR. Les informations sur le processus d'application des plans figurent dans le tableau 3.1 ci-dessous.

Tableau 3.1. Les informations sur le processus de formation

Semaine	Date	Activité
LA RECHERCHE PILOTE		
	10-14 Février 2020	Observation et présentation
1 ^{ère}	17-21 Février 2020	Prétest
2 ^{ème}	2-6 Mars 2020	Situation d'énonciation
3 ^{ème}	9-13 Mars 2020	Déictiques
L'interruption de deux semaines à cause de la pandémie		
4 ^{ème}	30 Mars- le 3 Avril 2020	Discours/Récit
Les examens partiels		Le 6-18 Avril 2020
5 ^{ème}	20-24 Avril 2020	Temps verbaux
6 ^{ème}	27 avril- 1 Mai 2020	Modalisation
7 ^{ème}	4-8 Mai 2020	Bilan

Tableau 3.1. *Les informations sur le processus de formation (suite)*

Semaine	Date	Activité
L'INTERVENTION		
	05-09 Octobre 2020	Prétest
	12-16 Octobre 2020	Un cours pilote
1 ^{ème}	19-23 Octobre 2020	Enonciation et la situation d'énonciation
2 ^{ème}	26-30 Octobre 2020	Déictiques 1
3 ^{ème}	2-6 Novembre 2020	Déictiques 2- Comment les utiliser dans la classe ?
4 ^{ème}	9-13 Novembre 2020	Discours et récit- Comment les utiliser dans la classe ?
	16-21 Novembre 2020	Les examens partiels
5 ^{ème}	23-27 Novembre 2020	Temps verbaux
6 ^{ème}	30 Novembre- Décembre 2020	4 Aspect - Comment utiliser dans la classe ?
7 ^{ème}	7-11 Décembre 2020	Subjectivité
8 ^{ème}	14-18 Décembre 2020	Modalisation
9 ^{ème}	21-25 Décembre 2020	Comment l'utiliser dans classe ?
10 ^{ème}	28 Décembre 2020- Janvier 2021	1 Discours rapporté 1
11 ^{ème}	4-8 Janvier 2021	Discours rapporté 2 - Comment l'utiliser dans la classe ?
12 ^{ème}	10-15 Janvier 2021	Bilan
	14-20 Janvier 2021	Posttest

Comme le montre le Tableau 3.1., le processus de mise en œuvre de la recherche-action a duré 12 semaines. Avant et après les activités, les participants ont passé un examen écrit et un examen oral afin que l'on puisse mesurer leur compétence de production écrite et orale et leur utilisation des éléments de l'énonciation. Avant le commencement de l'intervention, on a fait un cours pilote pendant lequel la chercheuse a essayé d'observer les connaissances et le niveau de conscience des étudiants au sujet de l'énonciation. Le cours de cette semaine a commencé par une activité de remue-méninge. La chercheuse a demandé aux étudiants de répondre à la question : c'est quoi l'énonciation ? Les réponses des étudiants ont été recueillies sous la forme d'un nuage de mots comme on le voit dans la figure 3.1 ci-dessous :



Figure 3.1. *Le nuage de mot*

Comme le montre la figure, alors que quelques étudiants utilisaient les notions proches de l'énonciation comme "anlatış şekli [*le style d'expression*], durumu söze dökme [*verbaliser la situation*], expression, expliquer", les autres ont écrit les mots non pertinents tels que "vurgu [*l'accentuation*], entonacion*[*intonation*], l'accord, territoire, les mots, etc.". Par la suite, on a parlé sommairement de ce qu'est l'énonciation dans un sens général et à partir des énoncés divers préparés par la chercheuse, on a discuté le sens de chaque énoncé dans son contexte.

- **1ère Semaine :** le plan de la première semaine est montré dans le Tableau 3.2.

Tableau 3.2. *Le plan d'action de la 1^{ère} semaine*

Sujet : L'énonciation et la situation d'énonciation Objectif : apprendre les différents paramètres d'une situation d'énonciation Durée : 60 min. Public : grands-adolescents Niveau : B1/ B1+ Compétences à travailler : Compréhension écrite/orale et production écrite Les méthodes d'enseignement : l'exposé, question-réponse.
LE DEROULEMENT
1. Un cours magistral sur le thème 2. Les exercices en classe 3. Un court bilan 4. Explication des devoirs
LES DEVOIRS

Tableau 3.2. *Le plan d'action de la 1^{ère} semaine (suite)*

1. Compréhension écrite et orale : Observez les documents suivants et relevez les indices qui précisent la situation d'énonciation.
2. Production écrite. Créez un dialogue en utilisant les données suivantes (10 énoncés au minimum). L'énonciateur : le patient Le co-énonciateur : la secrétaire Le lieu d'énonciation : la salle d'attente d'un dentiste Le moment d'énonciation : midi Le sujet d'énonciation : une demande de rendez-vous urgent

Comme indiqué dans le plan, le sujet de la première semaine était « l'énonciation et la situation d'énonciation ». La chercheuse a d'abord fait un exposé sur le cadre théorique du sujet. À la suite de l'exposé de la chercheuse, on a fait de petits exercices avec la participation des étudiants. (La fiche détaillée est mentionnée dans l'annexe 8). À ce stade, on a mis l'accent sur les points qui s'avèrent incompréhensibles ou ambigus et sur les questions des étudiants. Les activités sont toujours suivies d'un débat collectif. Nous avons observé que quelques étudiants ont eu du mal à comprendre le sujet, ils étaient confus face aux notions qu'ils ont entendues pour la première fois. Pourtant à la fin du cours, les étudiants ont indiqué qu'ils ont compris la leçon. Un questionnaire d'évaluation préparé par la chercheuse avec Google formulaires a été envoyé à tous les étudiants à la fin de chaque cours. Dans ce questionnaire, ils ont déclaré que la leçon était claire et les exercices étaient bénéfiques pour eux. Quelques déclarations des étudiants sont comme suit :

Slaytın içeriği, etkinlikleri barındırması ve konuları net bir şekilde hem ders içinde işitsel ve görsel olarak desteklenmesi öğrenmede çok kolaylık sağladı. [Le contenu de la diapositive; les activités, les supports audio-visuels ont facilité l'apprentissage.]

L'Enoncé coupé ve l'énoncé ancré'yi ayırt etmeye çalışırken zorlandım. [J'ai éprouvé des difficultés à distinguer l'énoncé coupé et l'énoncé ancré.]

Örnekler üzerinden öğrenim yaparken öğrendiğimi hissettim.[Quand on travaillait sur des exemples, j'ai eu l'impression que j'avais appris.]

Etkinlikleri yapmak keyifliydi çünkü konuyu anladığımı fark etmeme sebep oldu. [C'était amusant de faire les activités car ainsi, j'ai remarqué que j'avais compris le sujet.]

Finalement, la chercheuse a annoncé les devoirs et les a téléchargés sur MERGEN. La plupart des étudiants ont téléchargé leurs devoirs sur le système dans la semaine qui suit le cours. Tous les documents de chaque leçon ont été téléchargés sur MERGEN. La vue générale du système est comme dans la Figure 3.2.

Modül 1- L'Introduction à l'Énonciation	✓ + ⋮
L'Introduction à l'énonciation	✓ ⋮
La Situation d'énonciation	✓ ⋮
ödev 1. Compréhension écrite et orale 22 Eki 2020 100 puan	✓ ⋮
ödev 2. Production écrite 22 Eki 2020 100 puan	✓ ⋮
Youtube, énonciation	✓ ⋮

Figure 3.2. La vue générale du système MERGEN

Quand nous avons examiné les devoirs, nous avons vu que les étudiants avaient compris le thème traité, ils étaient capables de relever les indices qui précisent la situation d'énonciation dans les textes. Pourtant, quelques-uns avaient des difficultés à préciser le lieu d'énonciation, par exemple, ils ont écrit « maintenant » dans la colonne de lieu d'énonciation sur le tableau. D'ailleurs, les dialogues qu'ils ont rédigés étaient assez réussis même si certains d'entre eux manquaient de quelques éléments qui déterminent la situation d'énonciation. Une fois que les devoirs ont été téléchargés par les étudiants, la chercheuse les a évalués et corrigés et elle a enregistré une vidéo pour expliquer les réponses correctes.

- **2^{ème} Semaine** : le plan de la deuxième semaine est montré dans le Tableau 3.3.

Tableau 3.3. Le plan d'action de la 2^{ème} semaine

Sujet : Les déictiques
Objectif : connaître et utiliser les déictiques
Durée : 60 min.
Public : grands-adolescents
Niveau : B1/B1+
Compétences à travailler : Compréhension écrite/orale et production orale
Les méthodes d'enseignement : l'exposé, question-réponse.
LE DEROULEMENT
1. Un petit rappel
2. Un cours magistral sur le thème
3. Les exercices en classe
4. Un court bilan
5. Explication des devoirs
LES DEVOIRS

Tableau 3.3. *Le plan d'action de la 2^{ème} semaine (suite)*

1. Compréhension et production orale : Votre mère a laissé sur votre répondeur un message. Ecoutez-le et laissez un message sur son répondeur en répondant à ses questions.

Salut mon fils,

T'es où depuis ce matin ? Je suis allée à la banque tout à l'heure et j'ai voulu effectuer un virement bancaire vers ton compte mais il y a eu un problème technique. Malheureusement je ne peux pas t'envoyer aujourd'hui la somme que tu m'avais demandée. Je vais réessayer demain matin. Tu peux obtenir aussi l'information de la banque concernant le problème ? Appelle-moi au plus vite mon chéri !

2. Compréhension écrite : Relevez et classez les déictiques dans la lettre suivante.

Le cours de deuxième semaine a commencé par un petit rappel du sujet précédent et continué avec l'exposé de la chercheuse sur les déictiques. Après les explications théoriques, la chercheuse a demandé aux étudiants de trouver les indices de personne, de temps et de lieu dans un petit texte. En faisant cette activité, les étudiants avaient du mal à différencier le lieu d'énonciation des déictiques spatiaux et le temps d'énonciation des déictiques temporels. Néanmoins, les étudiants ont indiqué que les explications de la chercheuse et les exemples les avaient aidés à mieux comprendre le sujet. Ils ont déclaré leurs avis comme suit :

Déictiques ve énonciation ayırmını yaparken zorlandım. [J'avais des difficultés à faire la distinction entre les déictiques et l'énonciation.]

Kavramlar çok fazla geldi ilk başta, sonra oturdu. [Il y avait beaucoup trop de notions au début, mais par la suite je les ai assimilés].

Örnek metinler üzerinden konuyu işlememiz konuyu kavramama yardımcı oldu. [Le traitement du sujet sur les exemples de textes m'a aidé à comprendre le sujet].

Les devoirs des étudiants de cette semaine ont montré qu'ils avaient des difficultés à comprendre les déictiques, notamment les déictiques temporels et spatiaux et qu'ils ne pouvaient pas différencier de temps en temps les repères déictiques des repères anaphoriques. La chercheuse a préparé une vidéo afin de donner les commentaires et les corrections pour le deuxième devoir dans le but de rendre le sujet plus clair et plus facile à comprendre.

- **3^{ème} Semaine :** le plan de la troisième semaine est montré dans le Tableau 3.4.

Tableau 3.4. *Le plan d'action de la 3^{ème} semaine*

Sujet : Comment utiliser dans la classe ? - la situation d'énonciation et les déictiques Objectif : transférer les connaissances théoriques aux pratiques pédagogiques Durée : 60 min. Public : grands-adolescents Niveau : B1/B1+ Compétences à travailler : compétence de médiation Les méthodes d'enseignement : question-réponse, débat collectif
LE DEROULEMENT
1. Un petit rappel 2. Un remue-méninge 3. Un débat collectif 4. Un court bilan

Au cours de la troisième semaine, on a fait des activités sur le transfert des connaissances théoriques déjà enseignés pendant les deux semaines précédentes aux pratiques pédagogique. En d'autres termes, on a essayé de trouver une réponse à la question : « Comment utiliser dans la classe les éléments de la situation d'énonciation et les déictiques ? ». Dans ce but, la chercheuse a commencé le cours par un petit rappel des sujets : la situation d'énonciation et les déictiques. Ensuite elle a posé la question suivante aux futurs enseignants : « *Dites comment peut-on travailler sur la situation d'énonciation dans les cours ? Quels types d'activités peut-on utiliser/fabriquer ?* » Ils ont eu des difficultés à établir une relation entre le sujet d'étude et les activités pédagogiques. Le dialogue entre la chercheuse et les étudiants s'est déroulé comme suit :

La chercheuse : Quels sont les éléments d'une situation d'énonciation ? Qui parle, à qui, quand et où ? Où on peut utiliser ces éléments, pour faire quoi ?

Cemre: Mesela kim, nerede, nasıl gibi soruları öğrenirken olabilir mi? [Par exemple, en apprenant les questions comme qui, où, comment ?]

La Chercheuse: Nasıl öğreniyoruz bu soruları ? Etkinlik örneği verebilir misin mesela ? [Comment nous apprenons ces questions ? Peux-tu me donner un exemple d'activité ?]

Ayla : Mesela bir davet mektubu ya da metin üzerinden kim yazmış, ne zaman yazmış, nerede yazmış gibi sorular soruyoruz, böyle bir etkinlik olabilir mi ? [Par exemple, à partir d'une lettre d'invitation ou d'un texte, nous posons des questions comme qui a écrit ? quand ? où ? est-ce possible, une telle activité ?].

La chercheuse : Oui, quand on travaille sur la compréhension d'un texte, on peut commencer par le repérage des éléments de la situation d'énonciation pour assurer une compréhension globale.

Après avoir écouté les réponses des étudiants, la chercheuse a montré quelques exemples d'exercices tirés de divers manuels de français. Elle a demandé aux étudiants

d'observer ces exercices-là et de discuter de leur efficacité dans un travail sur les éléments de la situation d'énonciation et les déictiques. Dans le cadre de cette activité, il est attendu que les étudiants puissent évaluer la pertinence des exercices donnés. La chercheuse a essayé d'entamer un débat collectif mais les étudiants étaient peu disposés, ils avaient l'air d'avoir des difficultés à comprendre l'objectif de ce travail. Cela se reflète dans le journal de la chercheuse comme ci-dessous :

Bu hafta öğrenciler sessiz kaldı, çok fazla katılmadılar derse, daha çok ben konuştum. Uzaktan derste geri bildirim almayınca değerlendirme yapmak zor oluyor. (...) Bu hafta öğrencilerin anlattığım konularla etkinlikler arasında bağlantı kurarken umduğumdan daha çok zorlandıklarını gördüm. İlk kez böyle bir şey yaptıkları için olabilir. [05.11.2020] [Cette semaine les étudiants étaient silencieux, ils n'ont pas participé au cours, c'est moi qui ai parlé la plupart du temps. Faire une évaluation dans les cours à distance est un peu difficile car je ne peux pas toujours recevoir des feedbacks. (...) Cette semaine les étudiants ont rencontré plus de difficultés que prévu pour établir des liens entre les sujets et les activités. C'est peut-être parce qu'ils ont fait pour la première fois un tel travail].

Cependant, dans le questionnaire d'évaluation ils ont indiqué leur satisfaction et leur enthousiasme :

Öğrenirken çalıştığımız etkinliklerin aslında hangi amaçla hazırlandığını, öğrencilere kazandırılmak istenilen beceriler için söz konusu etkinlikler üzerine tartışmak oldukça heyecan vericiydi. [C'était assez stimulant de discuter sur le but des activités et les compétences que l'on veut faire acquérir aux étudiants].

Derste işleyeceğimiz materyallere karar verirken keyif aldım. Çünkü öğretmen olmuşum, çalışıyormuşum gibi hissettirdi. [J'ai pris plaisir à décider les matériaux à utiliser dans les cours. Parce que j'avais l'impression que j'étais devenu professeur, que je pratiquais mon métier.]

- **4^{ème} Semaine :** le plan de la quatrième semaine est montré dans le Tableau 3.5.

Tableau 3.5. *Le plan d'action de la 4^{ème} semaine*

Sujet : Le discours et le récit Objectif : connaître les caractéristiques du discours et du récit Durée : 60 min. Public : grands-adolescents Niveau : B1/ B1+ Compétences à travailler : Compréhension écrite Les méthodes d'enseignement : l'exposé, question-réponse.
--

Tableau 3.5. *Le plan d'action de la 4^{ème} semaine (suite)*

LE DEROULEMENT	
1.	Un petit rappel
	2.Un cours magistral sur le thème
	3.Les exercices en classe
	4.Un court bilan
	5.Transposition didactique- Comment utiliser dans la classe ?
	6.Explication des devoirs
LES DEVOIRS	
1. Compréhension écrite : Entourez la bonne réponse pour chaque proposition en gras en tenant compte de la distinction discours/récit.	
Madame et mademoiselle Grandet se levèrent/ se sont levés. Le président, profitant de l'obscurité, dit alors à Eugénie : « Me permettez-vous, mademoiselle, de vous souhaiter, aujourd'hui/ce jour-là que vous venez de naître, une suite d'années heureuses, et la continuation de la santé dont vous jouissez ? » Il offrit/offre un gros bouquet de fleurs rares à Saumur ; puis, serrant l'héritière par les coudes, il l'embrassa/l'a embrassée des deux côtés du cou, avec une complaisance qui rendit Eugénie honteuse. (Balzac, <i>Eugénie Grandet</i>, Gallimard, p. 50) 2. Discussion : Discutez de la nécessité d'apprendre l'opposition entre discours et récit pour les apprenants ?	

Ainsi qu'il est indiqué dans le plan, le cours s'est déroulé comme d'habitude : d'abord un petit rappel des sujets précédents et ensuite un exposé de la chercheuse sur le thème de « discours/récit ». Après avoir présenté le cadre théorique, on a donné des exemples de discours et de récit et on a demandé aux étudiants d'observer leurs caractéristiques. On a constaté que les étudiants n'avaient pas de difficulté à comprendre ce sujet. Mais ils avaient encore des problèmes avec les déictiques. Les opinions de la chercheuse sur ce sujet se reflètent dans son journal comme suivant :

Lorsqu'on travaille sur les textes et les énoncés, ils ne peuvent pas encore relever correctement les déictiques temporels et spatiaux, ils hésitent à répondre. [12.11.2020]

Afin de surmonter ce problème, la chercheuse a décidé de préparer des exercices supplémentaires conformément aux opinions du comité de validation. Elle a rédigé cette décision dans son journal comme suit :

Alıştırmaların öğrencilere yetersiz geldiğinden bahsettik ve bunun için öğrencilerin önerisiyle canlı dersleri yarım saat uzatıp 1,5 saat yapmaya karar verdik. Bu ilave zamanda daha çok alıştırma yaptıracağım. Konuların pekiştirilmesi için bu önemli. Öğrenciler ihtiyaç duyduklarını söylüyorlar. En çok da “déictique” konusunda ihtiyaçları var, onun için de bu hafta onlara bir test hazırlayacağım, tekrar amaçlı. [16.11.2020]

[Pendant la réunion du comité de validation, nous avons parlé du fait que les exercices restaient insuffisants pour les étudiants, pour cette raison et aussi conformément à la suggestion des étudiants, nous avons décidé de prolonger d'une demi-heure les cours en ligne.

Pendant cette durée supplémentaire, je ferai faire plus d'exercices. C'est important pour renforcement. Les étudiants disent qu'ils en ont besoin, surtout pour le sujet des « déictiques ». C'est pourquoi cette semaine je vais leur préparer un test dans le but de répéter].

Après avoir fait un court bilan à la fin du cours, la chercheuse a expliqué le devoir et le sujet de discussion de cette semaine-là. L'intégration de ce sujet dans la pratique pédagogique s'est faite par un sujet de discussion qui est transposé sur MERGEN comme le montre la figure 3.3.



Figure 3.3. Le sujet de discussion de 4^{ème} semaine

Dix étudiants ont répondu à cette question de discussion. La plupart des réponses montrent qu'ils tâchent d'expliquer la distinction entre le discours et le récit et qu'ils essayaient d'établir une relation entre la théorie et la pratique. Deux exemples de réponses des étudiants sont présentés dans les figures 3.4 et 3.5.

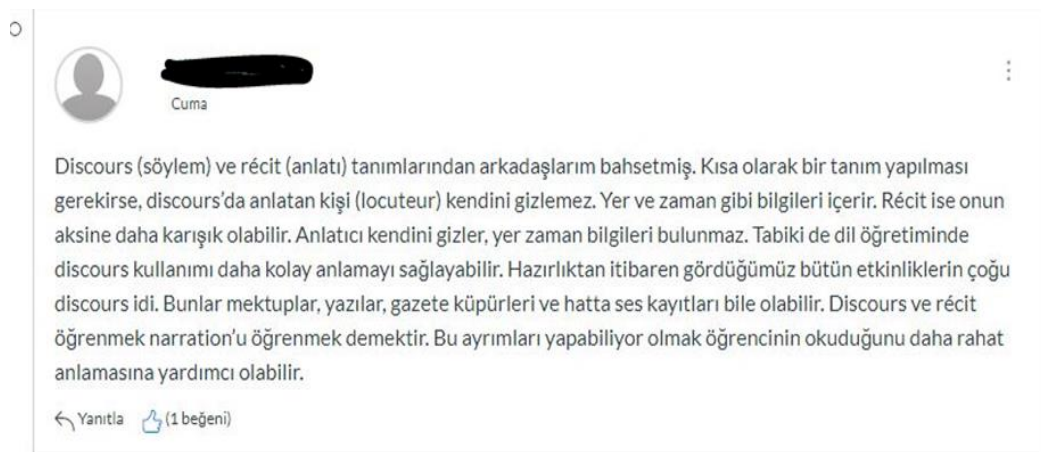


Figure 3.4. L'exemple de réponse d'un étudiant sur MERGEN

Comme mentionné ci-dessus, le participant indique la nécessité d'apprendre les différences entre le discours et le récit et les caractéristiques de ceux-ci pour une bonne compréhension. Et il ajoute qu'on utilise surtout les exemples de discours pour soutenir l'enseignement de langues. Un autre participant, comme le montre la citation suivante, prétend que grâce au discours, l'apprenant peut développer ses compétences de production orale et écrite tandis que grâce au récit, il peut mieux comprendre les textes écrits et oraux.

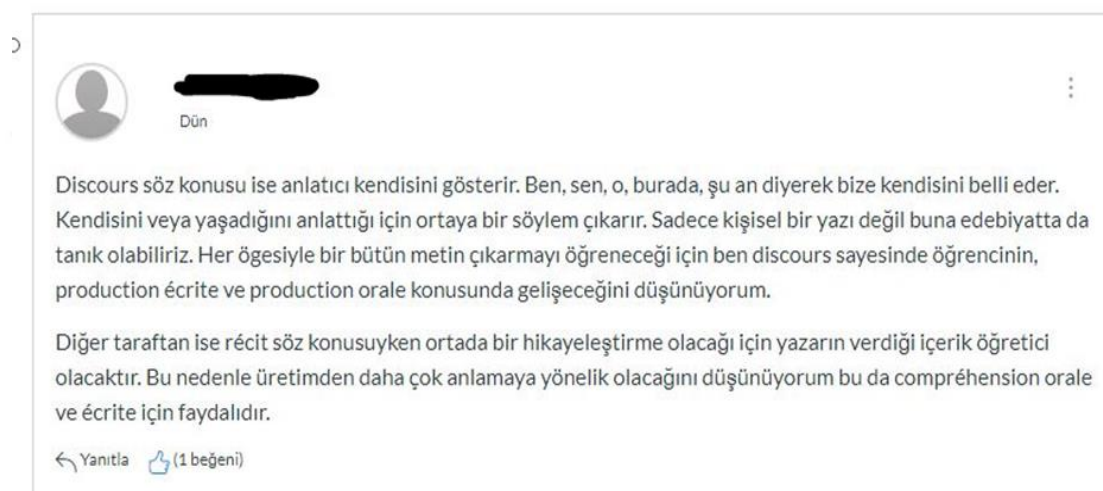


Figure 3.5. L'exemple de réponse d'un étudiant sur MERGEN

- **5^{ème} Semaine :** le plan de la cinquième semaine est montré dans le Tableau 3.6.

Tableau 3.6. Le plan d'action de la 5^{ème} semaine

Sujet : Les temps verbaux Objectif : connaître la valeur temporelle des énoncés Durée : 40+40 Public : grands-adolescents Niveau : B1/B1+ Compétences à travailler : Production écrite Les méthodes d'enseignement : l'exposé, question-réponse.	
LE DEROULEMENT	
	1. Un petit rappel 2. Un cours magistral sur le thème 3. Les exercices en classe 4. Un court bilan 5. Explication des devoirs
LES DEVOIRS	

Tableau 3.6. *Le plan d'action de la 5^{ème} semaine (suite)*

LES DEVOIRS
1. Production écrite : Comment imaginez-vous votre vie dans 10 ans ? Ecrivez un petit texte sur ce sujet. (200 mots).
J'imagine que dans dix ans, ...

Le cours de la cinquième semaine s'est déroulé comme indiqué dans le plan. En premier lieu, la chercheuse a présenté son exposé en incitant les étudiants à participer au cours. À la suite de l'exposition, avec le partage d'écran, elle a proposé des exercices sur la valeur temporelle des énoncés. Alors que quelques étudiants ont participé au cours activement, d'autres sont restés silencieux. À la fin du cours, les opinions des étudiants sur leur processus d'apprentissage se reflètent dans le questionnaire comme ci-dessous :

Alıştırmalar yaparken konuyu iyi öğrendiğimi hissettim [Lorsqu'on faisait des exercices, j'ai eu l'impression que j'avais bien appris le sujet].

Bu hafta aslında bildiğimiz ancak daha derinlemesine görmeye fırsat bulduğumuz bir konu oldu. Aslında dili ilk öğrenmeye başladığımız andan beri en basit durumlarda bile altında ne kadar çok anlam yattığını ve ne kadar çok şey öğrendiğimizi gördüm. [Le sujet de cette semaine, nous le connaissions déjà mais dans ce cours nous avons pu l'étudier plus à fond.

En fait, j'ai remarqué que depuis le commencement de notre apprentissage du français, nous avons appris plusieurs choses et que mêmes les cas les plus simples recelaient plusieurs sens.]

Le cours s'est terminé avec les renseignements donnés par la chercheuse sur le devoir. Elle a demandé aux étudiants de rédiger un texte descriptif. On s'attendait à ce qu'ils utilisent les temps de futur et le conditionnel. Lorsque nous avons évalué les devoirs, nous avons déduit que la plupart des étudiants avaient du mal à utiliser correctement les temps verbaux, notamment les temps composés comme le futur antérieur, susceptible de causer des erreurs. Afin de corriger ces erreurs, la chercheuse a donné des feedbacks à chaque participant.

- **6^{ème} Semaine :** le plan de la sixième semaine est montré dans le Tableau 3.7.

Tableau 3.7. *Le plan d'action de la 6^{ème} semaine*

Sujet : L'Aspect et Comment utiliser dans la classe ? Objectif : connaître la valeur aspectuelle des énoncés. Durée : 40+40 Public : grands-adolescents Niveau : B1/B1+ Compétences à travailler : Compréhension écrite Les méthodes d'enseignement : l'exposé, question-réponse.
LE DEROULEMENT 1. Un petit rappel 2. Un cours magistral sur le thème 3. Les exercices en classe 4. Un court bilan 5. Transposition didactique- Comment utiliser dans la classe ? 6. Explication des devoirs
LES DEVOIRS 1. Compréhension écrite : Lisez le texte et soulignez toutes les formes verbales. Puis, reportez dans la colonne centrale les verbes à l'indicatif dans le texte en les classant selon l'aspect qu'ils suggèrent et indiquez pour chaque point de vue le ou les temps qui correspondent aux verbes inscrits. Source : https://www.ccdmd.qc.ca/fr 2. Discussion : - « La valeur temporelle et aspectuelle des énoncés » konusunu öğrenmek bir dil öğrencisinin ne işine yarar ? Eğer siz bu konuyu daha önce öğrenmiş olsaydınız, öğrenmelerinizde bir fark oluşturur muydu? [À quoi sert, pour un apprenant de langue étrangère, d'apprendre le sujet de la valeur temporelle et aspectuelle des énoncés? Et si vous aviez appris ce sujet auparavant, y aurait-il une différence dans votre processus d'apprentissage ?] - Bir öğretmen adayı olarak bu konuyu öğrencilerinize öğretir miydiniz, neden? [En tant que futur enseignant, enseigneriez-vous ce sujet à vos étudiants? Pourquoi ?]

La chercheuse a commencé son cours en rappelant aux étudiants le sujet de « temps verbaux » qu'elle a ensuite essayé d'associer au sujet d'aspect. Dans ce cours, la chercheuse vise à réexaminer le rôle des temps usuels par rapport au moment de l'énonciation. Pendant le cours magistral à distance, elle s'est efforcée de faciliter et simplifier le sujet autant que possible. Car dans les programmes de formation des futurs enseignants, le sujet d'aspect n'existe pas et c'était la première fois qu'ils ont rencontré ce sujet assez théorique. Dans le questionnaire, ils ont exprimé leurs difficultés comme suit :

Bugünün konusu genel olarak zordu. [Le sujet d'aujourd'hui était difficile en général].

Konu anlatımında tablo olarak aspectleri incelemek ilk başlarda biraz kafa karıştırıcıydı. [Lors de la présentation du sujet, examiner les aspects dans le tableau était un peu déroutant au début.]

Etkinlik yapmadan önce şimdi nasıl anlaşılacak bu gibi bir paniğe kapıldım, fakat sonradan yapabildiğimi fark ettim. [Avant de faire l'activité, j'étais paniqué, j'avais peur de ne pas comprendre mais plus tard, j'ai réalisé que je pouvais le faire.]

Après le cours magistral, la chercheuse a fait faire un quiz sur l'application Kahoot !. C'est une application éducative qui offre la possibilité d'apprendre en s'amusant et en jouant. Les questions à choix multiples qui avaient été préparées par la chercheuse visaient à enseigner à distinguer la valeur aspectuelle des énoncés. Un exemple de question dans le quiz est illustré dans la figure 3.6 ci-dessous :

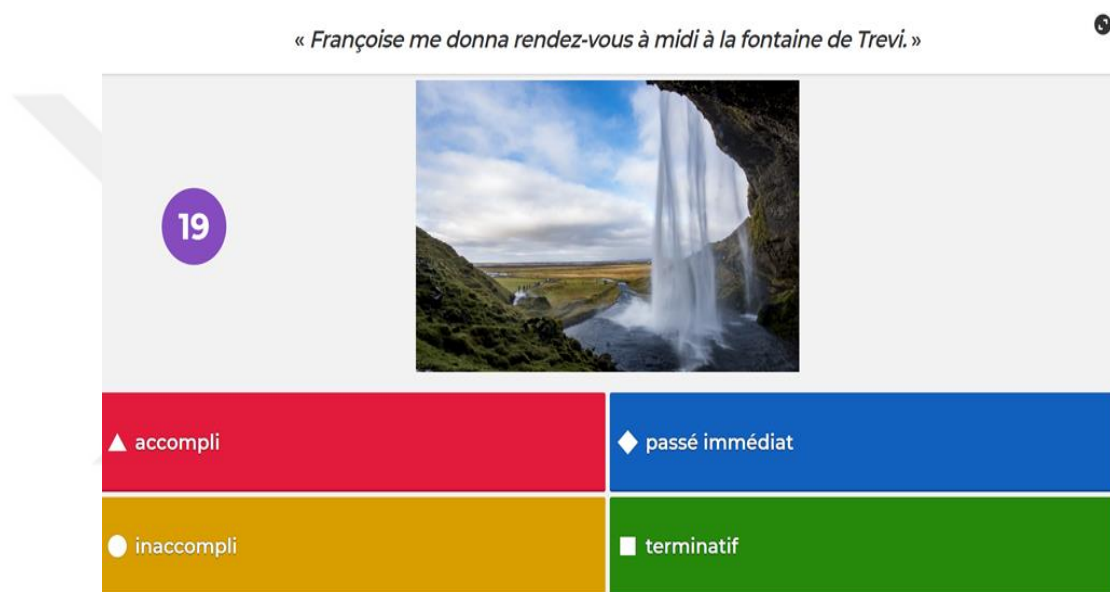


Figure 3.6. Un exemple de question Kahoot !

Après que les étudiants ont répondu aux questions, la chercheuse a expliqué les réponses de manière détaillée grâce au partage d'écran et a répondu aux autres questions des étudiants. Les réponses fournies par le questionnaire après le cours montrent que ce quiz a beaucoup amusé et motivé les étudiants. Leurs déclarations sont comme suivantes :

En çok kahoot etkinliğini yaparken keyif aldım. Çünkü; *accompli* ve *inaccompli* ayrımını daha iyi kavradım . [Ce que j'ai aimé le plus c'était de faire l'activité Kahoot. Parce que j'ai mieux compris la distinction entre l'*accompli* et l'*inaccompli*].

Ben bu dersten çok keyif aldım fakat en keyifli kısım kahoot sonrası sorulara göz gezdirmek oldu. [J'ai beaucoup aimé cette leçon, mais la partie la plus agréable était de regarder les questions après Kahoot.]

Kahoot aktivitesinde öğrendiğimi hissettim. Çünkü sizin quizden sonra açıklamalarınız çok faydalı oldu. [J'avais l'impression d'avoir appris au cours de l'activité Kahoot. Car vos explications après le quiz étaient très utiles].

Dans la deuxième partie du cours, à la suite des exercices, on a fait les activités de transposition. La chercheuse a fourni des exemples d'exercices tirés de divers manuels de français et a demandé aux futurs enseignants d'observer ces exemples et de discuter leurs efficacités. C'étaient les exercices et les activités de grammaire qui font travailler notamment les temps verbaux. Cette semaine-là, les étudiants ont mieux réussi à évaluer ces exercices, ils les ont évalués en adoptant une approche énonciative. À la fin du cours, la chercheuse leur a donné le sujet de discussion suivante présenté dans la figure 3.7 :

« À quoi sert, pour un apprenant de langue étrangère, d'apprendre le sujet de la valeur temporelle et aspectuelle des énoncés ? Et si vous aviez appris ce sujet auparavant, y aurait-il une différence dans votre processus d'apprentissage ? En tant que futur enseignant, enseigneriez-vous ce sujet à vos étudiants ? Pourquoi ? »

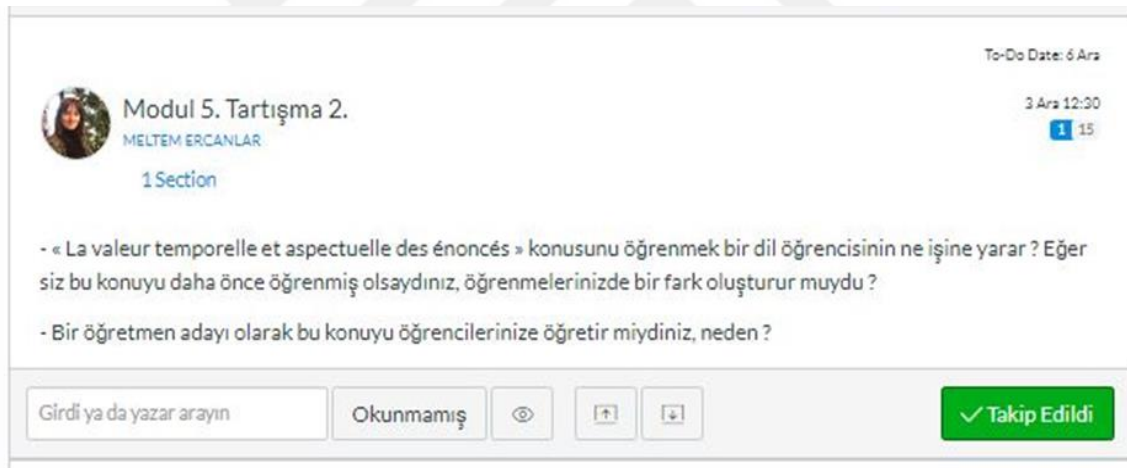


Figure 3.7. Le sujet de discussion de 6^{ème} semaine

La plupart des étudiants ont participé à la discussion. Les réponses des futurs enseignants à cette question sont montrées dans les figures 3.7 et 3.8.

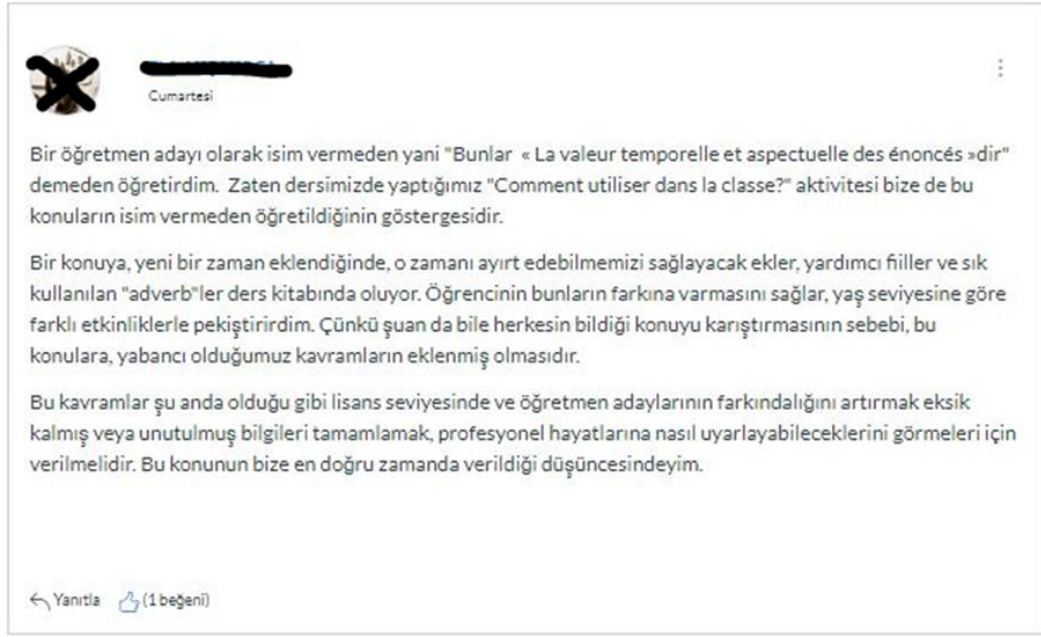


Figure 3.8. *La réponse d'un étudiant au sujet de discussion*

Le candidat cité ci-dessus a déclaré qu'il enseignerait à ses étudiants la valeur aspectuelle et temporelle des énoncés sans utiliser le métalangage, mais à partir des activités diverses adaptées à leurs niveaux de langue. Selon lui, ce sujet est utile pour combler les lacunes dans les connaissances professionnelles des futurs enseignants.

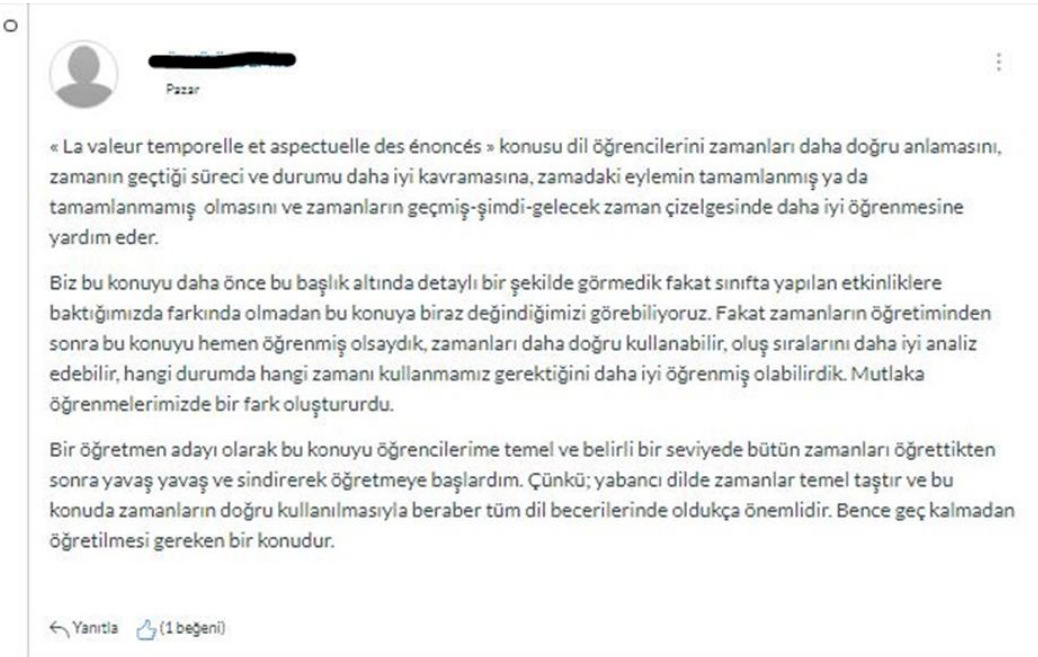


Figure 3.9. *La réponse d'un étudiant au sujet de discussion*

Quant à la réponse d'un autre participant, il a souligné l'importance du sujet de l'aspect et de temps verbaux. D'après lui, apprendre ce sujet permet aux étudiants de mieux comprendre et de mieux maîtriser les conjugaisons des verbes. Il a partagé ses pensées comme suit : « Si nous avions appris ce sujet de cette façon, nous aurions mieux compris la différence entre les temps ».

S'il faut résumer, certains étudiants ont parlé de la nécessité et de l'importance d'étudier les sujets d'aspect et de temps verbaux. Pourtant selon eux, ces sujets sont plus convenables pour les niveaux avancés. D'autres ont suggéré que ces matières pourraient être enseignées sans utiliser un métalangage théorique. Ces derniers ont souligné également que la connaissance sur la valeur aspectuelle et temporelle des énoncés pourrait faciliter la compréhension des temps verbaux.

- **7^{ème} Semaine :** le plan de la septième semaine est montré dans le Tableau 3.8.

Tableau 3.8. *Le plan d'action de la 7^{ème} semaine*

Sujet : La subjectivité et la modalisation Objectif : apprendre les différents procédés de subjectivité et de modalisation Durée : 40+40 Public : grands-adolescents Niveau : B1+B2 Compétences à travailler : Compréhension écrite Les méthodes d'enseignement : l'exposé, question-réponse.
LE DEROULEMENT 1.Un petit rappel 2.Un cours magistral sur le thème 3.Les exercices en classe 4.Un court bilan 5.Explication des devoirs
LES DEVOIRS 1. Compréhension écrite : Lisez le texte suivant, relevez les marques de subjectivité et complétez le tableau. Les adverbes subjectifs Les verbes modaux Les verbes subjectifs Les adjectifs subjectifs Le vocabulaire subjectif (les mots mélioratifs ou péjoratifs) Les expressions subjectives

Le cours de la septième semaine s'est déroulé comme indiqué dans le plan. La chercheuse a commencé le cours par son exposé sur le sujet avant de faire travailler les apprenants sur les exercices. Comme le travail sur la subjectivité et la modalisation devait s'étaler sur deux semaines, cette première semaine, on a particulièrement travaillé sur les marques de subjectivité et les modalités d'énonciation. À la suite des exercices faits ensemble en classe, la chercheuse a demandé aux étudiants de faire le quiz en ligne sur Google Formulaires comme le montre le Figure 3.10. Ce quiz visait à la fois à vérifier si les étudiants ont tout compris ou non et à consolider leurs acquis. À la fin du cours, ils ont exprimé leurs opinions comme suit :

Yapılan aktiviteler öğrenmeyi pekiştirmeye yönelik olduğu için daha kolay öğreniyorum. [J'apprends plus facilement car les activités visent à renforcer l'apprentissage].

Objectif - subjectif egzersizini çözmek keyifliydi, kolay ve öğretici bir egzersizdi. [Résoudre l'exercice l'objectif - subjectif était amusant, c'était un exercice facile et instructif].

Etkinlikler keyifliydi aktif olmak güzel oluyor. [Les activités étaient amusantes, c'est agréable d'être actif.]

Les devoirs de cette semaine ont également montré que les étudiants n'avaient pas eu beaucoup de difficultés à comprendre et à distinguer les marques de subjectivité. Les réponses à ce devoir ont été expliquées par la chercheuse à l'aide d'un enregistrement vidéo préparé avec un logiciel d'enregistrement d'écran.

- **8^{ème} Semaine** : le plan de la huitième semaine est montré dans le Tableau 3.9.

Tableau 3.9. *Le plan d'action de la 8^{ème} semaine*

Sujet : La subjectivité et la modalisation (suite)
Objectif : apprendre les différents procédés de subjectivité et de modalisation
Durée : 40+40
Public : grands-adolescents
Niveau : B1/B1+
Compétences à travailler : Compréhension et production orale
Les méthodes d'enseignement : l'exposé, question-réponse.
LE DEROULEMENT
1.Un petit rappel
2.Un cours magistral sur le thème
3.Les exercices en classe
4.Un court bilan
5.Explication des devoirs
LES DEVOIRS

Tableau 3.9. *Le plan d'action de la 8^{ème} semaine (suite)*

1.Compréhension orale : Regardez et écoutez la vidéo en observant les marques de subjectivité que le locuteur utilise.
2.Production orale : Imaginons que vous êtes un(e) booktueur (euse) et vous voulez présenter un livre que vous avez déjà lu. Tournez une vidéo de 2-3 minutes pour conseiller ou déconseiller ce livre en soumettant vos propres appréciations.

Sorular Yanitlar 11 Toplam puan: 100

Modalisation

Ai-je bien compris la leçon?

La modalisation peut être (plusieurs réponses possibles) :

- ☐ l'expression d'une certitude.
- ☐ l'expression d'un doute.
- ☐ l'expression d'une vérité scientifique.
- ☐ l'expression d'un jugement.

:::

Les indices de la modalisation peuvent être (plusieurs réponses possibles) :

- ☐ l'emploi d'adverbes comme : peut-être, sans doute.
- ☐ l'emploi du conditionnel
- ☐ l'emploi des verbes modaux
- ☐ l'emploi d'un vocabulaire scientifique et technique.
- ☐ l'emploi d'un vocabulaire péjoratif ou mélioratif.

Lequel de ces énoncés comportent une part de subjectivité?

- ☐ Le locuteur désigne le sujet parlant.
- ☐ C'est un domaine qui me passionne.
- ☐ La science est l'ensemble des connaissances.
- ☐ Eh bien sûr elle va venir avec moi!

Figure 3.10. *Le quiz en ligne sur Google Formulaires*

La huitième semaine, on a continué avec le thème de « subjectivité et modalisation ». Cette semaine a commencé par l'exposé de la chercheuse sur les modalités d'énoncé. Après la présentation, des exercices sur les différents types de modalité et la subjectivité sont faits ensemble. Nous avons observé que cette répétition était très utile pour les étudiants ; lorsqu'ils faisaient les exercices, ils étaient actifs et intéressés. Ils ont demandé à la chercheuse d'éclaircir des points ambigus. Cela se reflète au journal de la chercheuse comme suit :

Güzel ve etkili bir ders oldu. Dersin başında kipliklerle ilgili terimler onları biraz şaşırttı, bunu tahmin ediyordum. Çünkü fazlaca teorik bir konu. Ama bu teorik kısmı hızlı geçtim ve alıştırmalara daha fazla vakit ayırdım. Alıştırmalara aktif olarak katıldılar ve ders sonu anketinde de alıştırmaları sevdiklerini ve öğrendiklerini hissettiklerini yazmışlar. [17.12.2020]

[C'était une leçon efficace. Au début du cours, les notions liées à la modalisation les ont étonnées, je le devinais. Car c'était un sujet assez théorique. Mais je suis passé cette partie théorique rapidement et j'ai consacré plus de temps aux exercices. Les étudiants ont participé au cours activement et dans leurs réponses à l'enquête faite à la fin du cours, ils ont indiqué qu'ils avaient aimé et appris le sujet.]

Les opinions des étudiants sur cette semaine sont comme ci-dessous :

En çok etkinlik yaparken keyif aldım konuyu öğrendiğimi farketmek hoşuma gidiyor. [J'ai eu le plus de plaisir de faire l'activité, j'aime remarquer que j'ai appris].

Les modalités logiques konusunda zorlandım çünkü 3'e ayrılması ve tabloların olmasıyla birlikte anlarken zorlandım biraz. [J'ai éprouvé des difficultés à comprendre le sujet de "modalités logiques" car il est divisé en trois et les tableaux sont un peu compliqués.]

Cümle cümle bakıldığında çok daha kolay geliyor fakat metin içinde konuyu islediğimizde daha kalıcı ve anlaşılır oluyor. [Lorsqu'on analyse phrase par phrase, cela semble beaucoup plus facile mais lorsque nous travaillons le sujet à travers un texte on mémorise et comprend mieux.]

À la suite des exercices, la chercheuse a expliqué brièvement les devoirs de la semaine. Elle a demandé aux étudiants d'enregistrer une courte vidéo après avoir regardé un exemple de vidéo que la chercheuse avait téléchargé sur MERGEN. Seulement quatre d'entre eux ont envoyé leurs vidéos. En général, peu d'étudiants envoient les devoirs de production orale. Il est probable qu'ils ressentent de l'anxiété quand ils parlent en français. Pourtant les devoirs de ces quatre étudiants étaient assez riches et créatifs en ce qui concerne l'existence des marques de subjectivité : ils ont surtout utilisé les adjectifs subjectifs, les expressions subjectives et les verbes modaux. En outre, nous avons

remarqué qu'ils ont aussi employé correctement les expressions non verbales comme le ton de la voix, les gestes et les mimiques qui sont les marques de subjectivité très importantes dans la communication orale.

- **9^{ème} Semaine** : le plan de la neuvième semaine est montré dans le Tableau 3.10.

Tableau 3.10. *Le plan d'action de la 9^{ème} semaine*

Sujet : Comment utiliser dans la classe ? Subjectivité et modalisation. Révision générale
Objectif : transférer les connaissances théoriques aux pratiques pédagogiques
Durée : 40+40
Public : grands-adolescents
Niveau : B1/B1+
Compétences à travailler : Compréhension et production écrite
Les méthodes d'enseignement : l'exposé, question-réponse.
LE DEROULEMENT
1. Un petit rappel
2. Un remue-méninge
3. Un débat collectif
4. Un court bilan
LES DEVOIRS
1. Production : Fabriquez vous-même une activité de production écrite ou orale pour faire travailler vos apprenants de niveau A2/B1 sur le sujet de subjectivité. Utiliser le schéma suivant.
Niveau :
Durée :
Compétence à travailler :
Consigne :
Activité :

Dans la première partie de cette semaine, la chercheuse a commencé le cours en posant cette question : *Selon vous, avec quels types d'activités peut-on travailler en classe le sujet de « modalisation et subjectivité » ?* Les réponses des futurs enseignants étaient comme suivantes :

P4 : : *Nous pouvons demander aux étudiants de parler sur une situation donnée. Par exemple ils peuvent parler sur un sac perdu.*

P7 : *Nous pouvons faire une activité d'écriture. Nous pouvons demander d'écrire un texte descriptif ou un texte d'opinion sur un sujet.*

P10 : *Je peux leur demander d'écrire un texte objectif et un texte subjectif sur le même sujet, par exemple sur une ville, un pays. Ils peuvent présenter objectivement et subjectivement une ville.*

Après les réponses des étudiants, la chercheuse leur a montré quelques d'exemples d'activité sur la subjectivité et leur a demandé de les observer. Elle leur a posé des questions afin de les inciter à réfléchir sur l'utilité et l'efficacité de telles activités. Nous avons observé que les futurs enseignants étaient volontaires et actifs pendant ce cours. À la fin de cette séquence, on a fait une pose de 10 minutes environ.

Dans la deuxième partie du cours, conformément aux décisions du comité de validation qui s'est réuni le 13 Novembre 2020, on a fait une révision générale des sujets précédents à partir de l'étude d'un texte. La chercheuse a fourni aux étudiants un extrait d'un roman et leur a demandé de répondre à ces questions :

- Dites si c'est un discours ou récit ? Pourquoi ?
- Quelle est la valeur du présent dans le texte ?
- Trouvez les indices de la situation d'énonciation (l'énonciateur, le co-énonciateur, le moment et le lieu d'énonciation)
- Trouvez les déictiques.
- Trouvez les marques de subjectivité.

Ainsi, les étudiants ont eu l'occasion de poser leurs questions et de répéter les sujets déjà évoqués. Après cette activité, on a également fait un petit exercice sur la modalisation comme le montre la Figure 3.11.

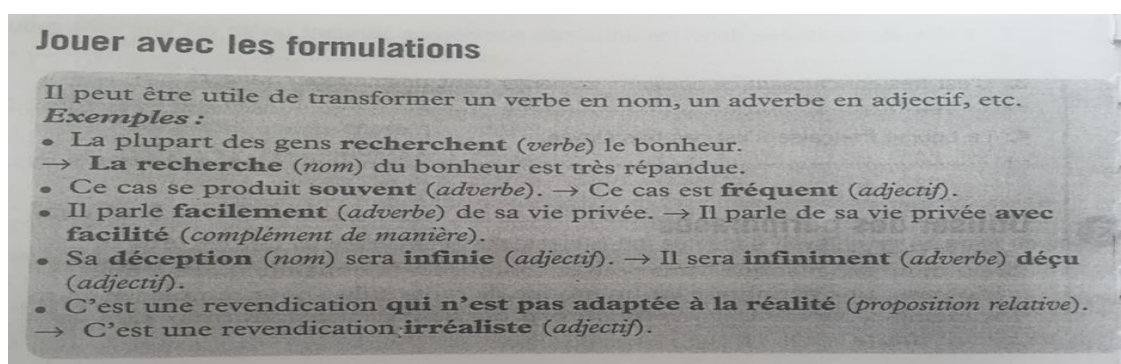


Figure 3.11. *L'exercice sur la modalisation : jouer avec les formulations (Réussir le Delf B2, Didier, p. 96.)*

À vous de jouer :

1. Les Français aiment souvent le vin.

L'amour du vin est fréquent chez les Français.

2. Sa maîtrise de la langue japonaise est parfaite.

Il maîtrise la langue japonaise parfaitement.

3. C'est une proposition qui n'était pas attendue !

On ~~n'attend~~ n'attendait pas cette proposition !

4. Selon toute probabilité, son avion décolle à 17 heures.

Son avion peut décoller à 17 heures.

5. Son avion décolle à 17 heures probablement.

Il est probable que son avion décolle à 17 heures.

Les étudiants semblaient satisfaits de cette révision générale. Lorsqu'ils cherchaient les déictiques dans le texte, ils ont d'abord éprouvé des difficultés à les repérer. Quand la chercheuse leur a demandé d'expliquer leurs difficultés, ils ont déclaré qu'ils avaient oublié les sujets étudiés précédemment. Mais petit à petit, ils s'en sont souvenus. À la fin du cours, ils ont exprimé leurs opinions comme ci-dessous :

İncelediğimiz metinde deictique, subjectivite vs. hepsini birden bulmaya çalışırken zorlandım çünkü biraz karıştırdım. [J'avais des difficultés à essayer de trouver en même temps tout ça, les déictiques, la subjectivité, etc. Parce que je les ai un peu confondus.].

Les déictiques'leri bulurken zorladım, unuttuğumu fark ettim. Tekrar yapıp pekiştireceğim. (J'ai eu des difficultés à déceler les déictiques, j'ai remarqué que j'avais oublié. Je vais les répéter.)

Tüm konuları kapsayan bir ders olduğu için ilk başta kafa karışıklığı yaşadım ama aktiviteler yapınca daha iyi anladım.[J'étais confus au début car c'est un cours qui comprend tous les sujets, mais j'ai mieux compris quand j'ai fait les activités.]

En son yaptığımız genel tekrar eski bilgilerimi tekrar hatırlamamı sağladı. [La dernière répétition générale m'a permis de me rappeler les sujets précédents.]

Le devoir de cette semaine était une activité de production qui avait le but de faire travailler les futurs enseignants sur l'intégration du sujet à la pratique pédagogique. La chercheuse leur a demandé de préparer une activité de production écrite ou orale pour faire travailler leurs apprenants de niveau A2/B1 sur le sujet de subjectivité. Nous avons vu que la plupart des activités préparées par les futurs enseignants étaient assez créatives et appropriées au sujet. Les figures 3.12 et 3.13 présentent deux exemples :

Niveau : B1

Durée : 30 minutes

Compétence à travailler : Production écrite

Consigne : Que pensez-vous à propos de Noël? Est-il nécessaire d'acheter des cadeaux? Quels cadeaux achèteriez-vous? Regarde cette vidéo et comparez vos propres idées. Utilisez au moins dix phrases.

Activité : ↓

[Cyprien - Noël - YouTube](#)

Noël Magnifique

J'adore Noël. Tout le monde devient une personne sympathique et agréable. Les maisons sont décorées et toute la famille mange avec plaisir. Pour moi, acheter des cadeaux n'est pas nécessaire. Les cadeaux que nous faisons de nos propres mains sont plus précieux. Le but de Noël est d'être ensemble avec amour. Comme Cyprien, nous pouvons recevoir différents cadeaux chaque année, peut être bon ou mauvais. Ça ne veut pas dire que notre famille ne nous aime pas. Bonne Année. 😊

Figure 3.12. L'exemple d'activité préparé par l'étudiant

Niveau : B1

Durée : 30 minutes max.

Compétence à travailler : compréhension orale, production écrite

Consigne : L'EXPRESSION DE L'OPINION PERSONNELLE

Activité :

<https://youtu.be/ahJ6DfXEpt0>

C'est la vidéo sur un post du Macron sur l'Instagram. Pour vous oui ou non ? Regardez la vidéo premièrement et après écrivez vos avis sans passer 100 mots comme dans la vidéo.

Utilisez les expressions « je crois / pense / trouve / considère / estime que ».

Figure 3.13. L'exemple d'activité préparé par l'étudiant

- **10^{ème} Semaine :** le plan de la dixième semaine est montré dans le Tableau 3.11.

Tableau 3.11. *Le plan d'action de la 10^{ème} semaine*

Sujet : Le Discours Rapporté 1 Objectif : apprendre l'emploi des formes de discours rapporté Durée : 40+40 Public : grands-adolescents Niveau : B1/B1+ Compétences à travailler : Compréhension écrite Les méthodes d'enseignement : l'exposé, question-réponse.
LE DEROULEMENT 1. Un petit rappel 2. Un cours magistral sur le thème 3. Les exercices en classe 4. Un court bilan 5. Explication des devoirs
LES DEVOIRS 1. Compréhension écrite et grammaire : I- Jean rapporte en discours indirect (DI) les énoncés de Marie. À partir des énoncés de Jean, trouvez ce que Marie a dit (DCé). 1. Marie : « ». Jean : Nous avons fait quelques pas ensemble et elle m'a dit qu'elle habitait par ici, mais qu'elle n'aimait pas du tout ce quartier. a) « J'habite par ici, mais je n'aime pas du tout ce quartier. » b) « Elle habite par ici, mais elle n'aime pas du tout ce quartier. » c) « J'ai habité par ici, mais je n'aimais pas du tout ce quartier. » 2. Marie : « ». Jean : Elle demande si je peux lui prêter mon livre. a) « Est-ce que tu peux me prêter ton livre ? » b) « Il peut me prêter son livre ? » c) « Peux-tu lui prêter son livre ? » 3. Marie : « ». Jean : Hier, elle m'a dit qu'elle passerait me chercher le lendemain à 11 heures. a) « Je passerai te chercher demain à 11 heures. » b) « Elle passera le chercher demain à 11 heures. » c) « Je passerais te chercher le lendemain à 11 heures. » II- Jean rapporte en discours indirect les paroles de Marie. Complétez les phrases de Jean. 1. Marie : « Quand est-ce que tu viendras me voir ? » Jean : Elle veut savoir 2. Marie : « J'ai laissé mes clés dans ta voiture ? » Jean : Elle m'a demandé 3. Marie : « En ce moment, je suis plutôt disponible. » Jean : Elle m'a dit 4. Marie : « Je partirai pour Londres demain mais je serai de retour dans huit jours. » Jean : Elle m'avait dit

À la suite d'un petit rappel de la semaine précédente, la chercheuse a présenté son exposé sur le discours rapporté. Pendant cette semaine, elle a raconté les deux types de

discours rapporté : le discours direct et le discours indirect. Par la suite, elle a fait faire aux étudiants de petits exercices afin de clarifier certains points.

À la fin du cours, la chercheuse a demandé aux étudiants de faire le quiz qu'elle avait déjà préparé sur le Google Formulaire. On a vu que la plupart des étudiants ont donné les réponses correctes. Voici quelques impressions qu'ils ont indiquées dans le questionnaire rempli après le cours :

Discours indirect konusunda zorlandım çünkü; söylemi aktarım yaparken, özne, zaman, zaman bağlaçlarını değiştirirken biraz karıştırdım. [J'ai eu du mal à rapporter en discours indirect car j'ai confondu un peu les transformations des sujets, des temps et des conjonctions des temps.]

Alıştırmalar ve quiz yaparken örnekler üzerinden öğrendiğimi hissettim. Çünkü geçtiğimiz konuyu pekiştirmeye ve anlamamı sağlıyor. [J'avais l'impression d'avoir appris en faisant les exercices et le quiz. Parce qu'ils me permettent de comprendre et de renforcer le sujet précédemment étudié.]

Finalement la chercheuse a expliqué le devoir de la semaine et l'a téléchargé sur MERGEN. Ce devoir comprenait deux activités un peu formelles et mécaniques. Le but de ce devoir était à la fois de rappeler aux étudiants les caractéristiques grammaticales du DR et de contrôler les transformations des déictiques, des pronoms personnels, etc. L'évaluation des devoirs a montré que la plupart des étudiants n'avaient pas pu transformer correctement le discours direct en discours indirect. Plus précisément, ils avaient des difficultés à transformer les déictiques temporels et spatiaux. À titre d'exemple, dans l'énoncé : « Je partirai pour Londres demain mais je serai de retour dans huit jours » (Voir supra, la quatrième question de la deuxième activité), la plupart n'ont pas pu transformer correctement l'expression « dans huit jours ». Les réponses des étudiants étaient comme suit :

Marie : « Je partirai pour Londres demain mais je serai de retour dans huit jours. »

Jean : Elle m'avait dit **partira pour Londres le lendemain mais elle sera de retour dans huit jours.**

Afin de combler cette lacune, la chercheuse a fourni des outils de travail complémentaires sur ce sujet et a demandé aux étudiants de réviser le sujet de discours rapporté à l'aide d'un manuel de grammaire.

- **11^{ème} Semaine** : le plan de la onzième semaine est montré dans le Tableau 3.12.

Tableau 3.12. *Le plan d'action de la 11^{ème} semaine*

Sujet : Le Discours Rapporté 2 Objectif : apprendre l'emploi des formes de discours rapporté Durée : 40+40 Public : grands-adolescents Niveau : B1/B1+ Compétences à travailler : Compréhension écrite Les méthodes d'enseignement : l'exposé, question-réponse.
LE DEROULEMENT 1. Un petit rappel 2. Un cours magistral sur le thème 3. Les exercices en classe 4. Un court bilan 5. Comment utiliser dans la classe ? 6. Explication des devoirs
LES DEVOIRS 1. Compréhension écrite : Etudiez les discours rapportés dans les textes suivants et complétez le tableau. (on donne quatre textes différents) Paroles rapportés : Indices: Qui parle ? : À qui ?: DD/DI/DDL/DIL :

Le cours de la onzième semaine a commencé par un petit rappel du discours direct et indirect et continué avec l'exposé de la chercheuse sur le discours direct libre (DDL) et le discours indirect libre (DIL). C'est un nouveau sujet pour les étudiants car dans le contenu du cours de Grammaire, le DDL et DIL n'existe pas. Mais comme ils sont des enseignants potentiels de FLE, il nous paraît nécessaire qu'ils se familiarisent avec tous les types de discours rapporté. Après la présentation théorique du sujet avec des exemples, on a fait des exercices et un quiz. La chercheuse a préparé un quiz à choix multiple sur Google formulaire et a demandé aux étudiants de désigner le type de discours rapporté (DD, DI, DDL ou DIL) dans les énoncés donnés. Ainsi, on a voulu soutenir la compréhension par les étudiants des caractéristiques de ces différents moyens de rapporter un discours. Dans le questionnaire d'évaluation, les étudiants ont déclaré qu'ils avaient un peu de difficulté à comprendre le DDL et DIL, et qu'ils confondaient les deux. Cependant, ils ont également déclaré que les exercices et le quiz que nous avons faits à la fin du cours ont contribué à leur apprentissage.

Örnekleri yaparken keyif aldım çünkü hem hatalarımı görmemi sağladı hem de anlamadığım noktalarda beni motive etti. [J'ai pris plaisir à faire les exemples car cela m'a non seulement permis de voir mes erreurs mais aussi m'a motivé sur des points que je ne comprenais pas.] Yeni konuyu öğrenirken ilk başta zorlandım ama açıklayıcı ve detaylı anlatmanız sayesinde konuyu iyi anladım. [Au début j'ai eu du mal à apprendre le nouveau sujet, mais grâce à votre présentation illustrative et détaillée, j'ai bien compris].

Aynı cümlelerin üç farklı aktarma biçimini görmek daha iyi kavramama ve öğrenmemi sağladı. [Voir trois façons différentes de rapporter le même énoncé m'a aidé à mieux comprendre et à mieux apprendre].

Bunca zaman hiç bir okumamda bunları fark etmemiştim. Yepyeni bir bilgi oldu benim için. [Je ne les avais remarqués dans aucune de mes lectures jusqu'à maintenant. Cela a été un tout nouveau savoir pour moi.]

Par la suite des exercices en classe virtuelle, on a fait un court bilan sur le sujet avant de donner une pose de 5 minutes. Dans la deuxième partie du cours, on a travaillé sur la question de comment enseigner le discours rapporté à nos apprenants. La chercheuse a fourni des exemples d'exercices sur le discours rapporté et a demandé aux participants de les observer. Ensuite elle a posé cette question : « *Dites pour chaque activité, quel est le point le plus accentué ?* » et a tenté de faire réfléchir les futurs enseignants sur l'objectif de ces activités. À la fin du cours, elle a annoncé le devoir de la semaine.

- **12^{ème} semaine :** Lors de la réunion du comité de validation du 6 janvier 2021, il a été convenu qu'il serait nécessaire de faire un bilan général afin de réviser avec les participants tous les sujets enseignés. La chercheuse a expliqué ce processus dans son journal du 7 Janvier 2021 comme suit :

Dün geçerlilik komitesi toplandı ve dönemi değerlendirdik. Son bir tekrar dersinin yapılması kararı alındı. Ayrıca dönemin sorunsuz ve başarılı geçtiği değerlendirildi. Ayrıca derse katılan bütün öğrencilerle görüşme yapmam kararı alındı, gönüllü olan herkesle görüşeceğim. [07.01.2021]

[Le comité de validation s'est réuni hier et nous avons évalué le processus. Il a été décidé d'organiser une dernière leçon de révision. En outre, il a été évalué que l'intervention s'est déroulée comme prévu et avec succès. Et il a été décidé que je ferais des entretiens avec tous les étudiants volontiers].

Conformément à la décision du comité, le cours de la douzième semaine a été programmé comme il est montré dans le Tableau 3.13.

Tableau 3.13. *Le plan d'action de 12^{ème} semaine*

Sujet : Un bilan général Objectif : réviser et employer tous les éléments de l'énonciation Durée : 40+40 Public : grands-adolescents Niveau : B1/B1+ Compétences à travailler : Compréhension et production écrite Les méthodes d'enseignement : question-réponse, un travail collectif
LE DEROULEMENT 1. Un petit rappel 2. Une activité de compréhension écrite 3. Une activité de production écrite 4. Un court bilan
LES ACTIVITES 1. Compréhension écrite : I- Laurie reçoit un jour la lettre ci-dessous. François est professeur des écoles. Il vient d'être nommé dans une nouvelle école. Lisez la lettre et complétez le tableau. La Situation d'énonciation : – Qui est l'énonciateur ? – Qui est le co-énonciateur ? – Le moment de l'énonciation – Le lieu de l'énonciation Les Déictiques – Les personnes : – Les déictiques temporels – Les déictiques spatiaux Les temps verbaux : Quel est la valeur aspectuelle de ces temps ? (accompli/inaccompli/ponctuel) C'est un discours ou récit ? Quels sont les indices de subjectivité : – Quel est l'énonciateur du discours citant ? – Quel est l'énonciateur du discours cité ?

D'abord la chercheuse a partagé le texte avec les étudiants et ensuite, elle leur a donné un peu de temps pour un travail individuel. Ensuite sur le Google Documents, le tableau a été rempli ensemble par les étudiants et la chercheuse. Après avoir complété le tableau, on a écrit toujours collectivement la lettre de Laurie. La chercheuse a observé que les étudiants pouvaient relever les éléments de l'énonciation ; ils arrivaient à définir la situation de l'énonciation et trouver les déictiques même s'ils avaient des difficultés rarement, ils savaient trouver les marques de subjectivité et ils étaient capables de différencier les différents types de discours rapporté.

À titre d'exemple, nous reproduisons ci-dessous la réponse d'une étudiante lorsqu'elle repérait les déictiques :

La chercheuse : quels sont les déictiques temporels ?

İdil: mesela şurada “depuis le début de l’année” diyor, bunu alabilir miyiz çok emin olmamakla birlikte, yılı bilirim (sözceleyen kişinin içinde bulunduğu yıl) yılın başını tahmin edebilirim gibi düşündüm. [Par exemple, là, on dit “depuis le début de l’année”, ça peut être un déictique, je ne suis pas très sûre mais cependant j’ai pensé que je pourrais deviner le début de l’année si je savais en quelle l’année l’énonciateur a produit cet énoncé.]

La réponse de cette étudiante montre qu'elle a compris comment trouver les déictiques. Même s'ils étaient encore un peu hésitants et incertains, désormais les étudiants réussissaient mieux à trouver les éléments de l'énonciation. Les opinions de la chercheuse sur ces activités se reflètent dans son journal comme ci-dessous :

Önce metin verdim ve okumalarını istedim. Sonra hazırladığım tabloyu hep birlikte doldurduk. Bu tabloda bütün dönem boyunca işlediklerimiz soruluyordu. Hepsini tekrar etmiş olduk. Öğrencilerin katılımı güzeldi, cevapları genellikle doğruydı, bir iki yerde takıldılar. Bazı cevaplara şaşırdım hatta. Onlar da bu etkinliği faydalı buldular. [12.01.2021]
[D’abord j’ai donné un texte aux étudiants et je leur ai demandé de le lire. Ensuite, nous avons rempli ensemble le tableau que j’avais déjà préparé. Dans ce tableau, on demande tous les sujets que nous avons travaillés pendant l’intervention. Ainsi, nous avons fait une répétition générale. Les étudiants ont participé au cours activement, ils ont généralement donné des réponses correctes sauf quelques erreurs, de sorte que je me suis étonnée de certaines réponses. Ils ont trouvé cette activité utile, eux aussi].

Avec la décision du comité de validation, le processus de la recherche-action s’est terminé à la 12^{ème} semaine.

3.2. Les Résultats concernant les Effets de l’Enseignement de la Théorie de l’Enonciation sur les Compétences de Compréhension et de Production des Futurs Enseignants

Dans cette partie, nous présenterons les résultats récoltés pendant l’intervention par le prétest et posttest. Afin de déterminer l’effet de l’intervention sur les compétences de compréhension et de production des futurs enseignants, nous avons appliqué un prétest au début et puis un posttest à la fin de l’enseignement. Le tableau 3.14 qui suit représente la présence des participants pendant 12 semaines d’intervention.

Tableau 3.14. *La présence des participants durant l'intervention*

Les participants	1 ^{ère} semaine	2 ^{ème} semaine	3 ^{ème} semaine	4 ^{ème} semaine	5 ^{ème} semaine	6 ^{ème} semaine	7 ^{ème} semaine	8 ^{ème} semaine	9 ^{ème} semaine	10 ^{ème} semaine	11 ^{ème} semaine	12 ^{ème} semaine
P1	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	+
P2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
P3	-	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-
P4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
P5	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+
P6	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+
P7	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	+	+
P8	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-
P9	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
P10	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-
P11	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
P12	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
P13	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tandis que trois participants (P4, P12, P13) n'ont été absents à aucun cours, deux d'entre eux (P9, P11) étaient présents uniquement à trois cours. Néanmoins, la plupart des étudiants ont participé régulièrement aux cours.

Les prétests et les posttests ont été corrigés par deux correcteurs à l'aide d'une grille d'évaluation afin d'éviter la subjectivité. Les résultats obtenus aux prétests et posttests ont été traités par le test des rangs signés de Wilcoxon. C'est un test non-paramétrique qui est utilisé pour comparer deux mesures dans le cas où il s'agit de petits groupes (Büyüköztürk, 2020, p. 174). Comme les prétests et posttests se composent de deux parties (un examen de production écrite et un examen de production orale), les données de chaque partie ont été analysées séparément. Les résultats de l'examen de production écrite sont représentés dans le tableau 3.15 et les résultats de l'examen de production orale dans le tableau 3.16.

Tableau 3.15. *Résultats de l'examen de production écrite*

Prétest-posttest	n	Rang moyen	Sommes des rangs	z	p
Rangs négatifs	0	,00	,00	-3,06	,002
Rangs positifs	12	6,50	78,00		
Ex aequo	1	-	-		
Total	13				

*p<0,05

Tableau 3.16. *Résultats de l'examen de production orale*

Prétest-posttest	n	Rang moyen	Sommes des rangs	z	p
Rangs négatifs	0	,00	,00	-2,37	,017
Rangs positifs	7	4,00	28,00		
Ex aequo	0	-	-		
Total	7				

*p<0,05

Selon le test des rangs signés de Wilcoxon, pour que les résultats soient considérés scientifiquement valables, il faut que l'écart entre les résultats aux prétests et aux posttests soit inférieur à 0,05 (p). Comme le montre le tableau 3.17 et 3.18., ce niveau de signification a été atteint dans les deux examens. Nous pouvons en déduire que la recherche-action a réalisé l'effet souhaité dans notre groupe. Les notes de production écrite et de production orale des participants et la différence du prétest et posttest sont présentés dans les tableaux ci-dessous. Tandis que 13 participants ont soumis le texte écrit, seulement sept d'entre eux ont soumis la vidéo.

Tableau 3. 17. *Les notes de production écrite et la différence entre le prétest et le posttest*

Les participants	Prétest	Posttest	Différence +/-
P1	65	70	+5
P2	70	100	+30
P3	65	80	+15
P4	90	100	+10
P5	55	75	+20
P6	75	90	+15
P7	50	95	+45
P8	55	80	+25
P9	70	70	=
P10	90	95	+5
P11	50	65	+15
P12	60	85	+15
P13	70	100	+30

Tableau 3.18. *Les notes de production orale et la différence entre le prétest et le posttest*

Les participants	Prétest	Posttest	Différence +/-
P2	50	75	+25
P4	70	85	+15
P7	75	80	+5
P8	55	75	+20
P9	80	95	+15

Tableau 3.18. Les notes de production orale et la différence entre le prétest et le posttest (suite)

Les participants	Prétest	Posttest	Différence +/-
P10	80	100	+20
P13	85	90	+5

Afin de voir plus en détail les résultats des participants, nous allons à présent comparer les notes de chacun à l'aide des grilles d'évaluation. Sur les grilles d'évaluation données ci-dessous les cercles (noirs) représentent les notes attribuées pour le prétest et les carrés (rouges) les notes pour le posttest. En dehors des critères de cette grille d'évaluation, la chercheuse a analysé l'utilisation que les participants ont fait du discours rapporté dans leurs textes et a interprété les résultats pour chaque participant.

- Pour le participant 1 :

Le score du participant 1 est passé de 13 à 14 dans la grille d'évaluation pour la production écrite montrée dans la figure 3.14. Ce participant était présent uniquement à quatre cours. Nous remarquons qu'il a gagné des points dans la rubrique de l'utilisation des éléments de la situation d'énonciation (de 2 à 4) alors qu'il a perdu des points dans la rubrique de l'utilisation des déictiques (de 2 à 1). Cela nous montre qu'il n'a pas connu une évolution notable. Ce participant n'a pas participé à l'examen oral.

Critère	Point					
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4	
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit.	0	1	2	3	4	5

Figure 3.14. La grille d'évaluation du participant 1 pour la PE.

Lorsque nous avons analysé les textes de ce participant, nous avons remarqué qu'il n'avait pas utilisé le discours rapporté dans son prétest alors qu'il avait utilisé trois fois le discours indirect dans son posttest. Quand il rapportait les paroles de quelqu'un d'autre, nous avons constaté qu'il avait choisi le style approprié mais quant à la

transposition des temps, il avait produit des exemples parfois corrects (E1) parfois erronés (E2). En revanche, il a transposé correctement les pronoms personnels et possessifs (lui, elle, mon, elle) :

E1 : *Il lui a dit de lui donner tout l'argent qu'elle avait.*

E2 : *Elle a chuchoté à mon oreille qu'elle a déjà appelé la police.*

Tandis que dans l'énoncé 1, il a choisi le verbe « dire » comme le verbe introducteur, dans l'énoncé 2, il a préféré un verbe plus distinctif : « chuchoter ».

- Pour le participant 2 :

Le score du participant 2 s'est élevé de 14 à 20 dans la grille d'évaluation pour la production écrite montrée dans la figure 3.15. Ce participant était présent à tous les cours sauf le dernier. Nous constatons qu'il a obtenu des points dans les rubriques de l'utilisation des éléments de la situation d'énonciation (de 2 à 4), de l'utilisation correcte des déictiques (de 4 à 5), de l'utilisation correcte des temps verbaux (de 4 à 5), et aussi dans la rubrique de l'expression de la subjectivité (de 4 à 6). Au regard de ces résultats, nous pouvons dire que ce participant a atteint un degré notable d'évolution. En rédigeant son texte, il a profité de tous les éléments de l'énonciation qu'on lui avait enseignés.

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit.	0	1	2	3	4	5	6

Figure 3.15. La grille d'évaluation du participant 2 pour la PE

Quant à la grille d'évaluation pour la production orale montrée dans la figure 3.16., le score du participant 2 est passé de 10 à 15. Il a gagné des points dans les rubriques de l'utilisation des éléments de la situation d'énonciation (de 1 à 2), de l'utilisation correcte

des déictiques (de 3 à 4), de l'utilisation correcte des temps verbaux (de 3 à 4) et aussi dans la rubrique de l'expression de la subjectivité (de 3 à 5). Cela nous montre que ce participant exprime mieux sa subjectivité dans son discours et il réussit mieux à situer son énonciation.

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit. - Utilisation des gestes, mimiques et du ton de la voix appropriés.	0	1	2	3	4	5	6

Figure 3.16. La grille d'évaluation du participant 2 pour la PO

Le participant 2 a utilisé le discours rapporté deux fois dans son prétest :

E3 : « (...) la radio de la police a reçu des informations selon lesquelles il y avait un sac perdu contenant une grande somme d'argent ».

E4 : « La police nous a dit que c'est ainsi que le vol s'est produit 5 fois cette semaine ».

Dans l'énoncé 3, l'énonciateur rapporte les informations reçues par radio en style indirect. Donc, il a inséré le discours cité dans son propre discours et il a fait le changement des temps nécessaire en passant du présent (*il y a*) à l'imparfait (*il y avait*). L'énoncé 4 nous montre que des transformations des temps et du marqueur temporel du discours cité sont erronées ; le temps du discours citant est le passé composé (*nous a dit que*), donc dans la suite de l'énoncé, on attend un glissement de temps, du passé composé (*s'est produit*) au plus-que-parfait (*s'était produit*). Dans ce cas, le déictique du discours original « *cette semaine* » doit se transformer en « *cette semaine-là* ».

Dans son posttest, le participant 2 a utilisé trois fois le discours rapporté : une fois le discours direct, deux fois le discours indirect :

E5 : *Je lui ai demandé si tu pouvais venir me chercher après le travail.*

E6 : *J'ai parlé au docteur et il m'a dit : « Ton amie Adèle pourra être handicapée dans le reste de sa vie ».*

E7 : *J'ai l'impression d'avoir ruiné la vie d'Adèle. **Pourquoi lui ai-je dit de venir me chercher à l'école ?** Cette question est toujours dans mon esprit.*

Dans l'énoncé 5, les transformations des temps sont adéquates alors que la transformation du pronom personnel est erronée. Vu le contexte créé par l'énoncé en discours direct, le pronom personnel du discours cité (tu) devrait être transformé en « elle (Adèle) » dans le discours indirect. Dans l'énoncé 6, le scripteur a rapporté correctement en style direct le discours du docteur. Et dans l'énoncé 7, il a rapporté sa propre parole en style indirect en faisant les changements nécessaires (de venir, me chercher). Nous pouvons dire que le participant 2 a fait une progression conforme à nos attentes.

- Pour le participant 3 :

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit.	0	1	2	3	4	5	6

Figure 3.17. La grille d'évaluation du participant 3 pour la PE

Comme on peut le voir dans la figure 3.17, le participant 3 est passé du score de 13 à 16 dans la grille d'évaluation pour l'écriture. Il a légèrement augmenté son score. Nous constatons qu'il a gagné des points dans les rubriques de l'utilisation correcte des déictiques (de 2 à 3), de l'utilisation correcte des temps verbaux (de 4 à 5), et aussi dans la rubrique de l'expression de la subjectivité (de 5 à 6). Nous pouvons en déduire qu'il était plus attentif à l'emploi correct des déictiques et des temps verbaux. Par ailleurs, il a mieux exprimé sa subjectivité dans son texte.

Ce participant n'avait pas utilisé le discours rapporté dans son prétest. Quant à son posttest, nous y avons remarqué l'emploi de deux types de discours rapporté :

E8 : *Je sais que, si j'ai bien compris, d'après toi, les banques ne sont pas un bon endroit pour travailler.*

E9 : *Dans la banque, il nous a dit qu'il a travaillé tout ce temps-là, mais ça ne suffisait pas.*

Dans l'énoncé 8, l'énonciateur rapporte directement les paroles de sa mère. Même s'il n'a pas utilisé les guillemets ou les deux points, en disant « *si j'ai bien compris, d'après toi* » il nous montre que ce sont les paroles de son co-énonciateur. Dans l'énoncé 9, il a rapporté des paroles de quelqu'un d'autre à un temps du passé (*nous a dit que*) donc il aurait dû faire les transformations des temps (avait travaillé, suffisait) du pronom personnel (*il*) et de l'expression du temps (*ce temps-là*).

- Pour le participant 4 :

Le score du participant 4 est passé 18 à 20 dans la grille d'évaluation pour la production écrite telle qu'elle est présentée dans la figure 3.18. Ce participant était présent à tous les cours. Il a gagné des points seulement dans la rubrique de l'utilisation correcte des déictiques (de 3 à 5). Nous pouvons conclure qu'il avait déjà une bonne maîtrise au début de l'intervention et qu'il a utilisé plus correctement les déictiques dans son post test.

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit.	0	1	2	3	4	5	6

Figure 3.18. La grille d'évaluation du participant 4 pour la PE

Quant à la grille d'évaluation pour la production orale présentée dans la figure 3.19., il a augmenté son score en passant de 14 à 17. Nous remarquons que ce participant a gagné des points dans les rubriques de l'utilisation des éléments de la situation de l'énonciation (de 3 à 4) et de l'utilisation correcte des déictiques (de 2 à 4) alors qu'il a

gardé son premier score dans les autres rubriques. Cela nous montre qu'il a restructuré son discours en utilisant mieux les éléments de la situation de l'énonciation et les déictiques.

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le <u>co</u> -énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit. - Utilisation des gestes, mimiques et du ton de la voix appropriés.	0	1	2	3	4	5	6

Figure 3.19. La grille d'évaluation du participant 4 pour la PO

À propos de l'emploi qu'il a fait du discours rapporté, nous avons remarqué qu'il n'avait pas utilisé le discours rapporté dans son prétest mais dans son posttest, il y avait eu recours plus d'une fois. Dans le texte final de ce participant nous avons relevé un exemple de discours direct et un exemple de discours indirect.

E10 : *Tu m'avais prévenue qu'il allait neiger le lundi suivant.*

E11 : *Je m'ai demandé « que puis-je faire ? ».*

Dans l'énoncé 10, les transformations des temps (allait neiger) et du marqueur temporel (le lundi suivant) ont été faites correctement par le participant. Quant à l'énoncé 11, si l'on met à part l'erreur de conjugaison dans l'énoncé citant, on voit qu'il a pu rapporter son propre discours en style direct en utilisant les guillemets.

- Pour le participant 5 :

Le score du participant 5 est passé de 11 à 15 dans la grille d'évaluation pour la production écrite montrée dans la figure 3.20. Il a obtenu la majorité de ces points dans les rubriques de l'utilisation correcte des déictiques (de 2 à 4), de l'utilisation correcte des temps verbaux (de 3 à 4), et de l'expression de la subjectivité (de 4 à 5). Cela nous montre

que ce participant a fait un effort particulier pour améliorer son texte en utilisant d'une façon plus exacte les déictiques, les temps verbaux et l'expression subjective.

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit.	0	1	2	3	4	5	6

Figure 3.20. La grille d'évaluation du participant 5 pour la PE

Par ailleurs, alors qu'il n'avait pas utilisé le discours rapporté dans son prétest, il l'a utilisé deux fois dans son posttest.

E12 : *Neslihan n'arrêtait pas de dire que nous devrions répéter cela souvent.*

E13 : *Le vétérinaire a déclaré que l'os de la hanche du chien avait été cassé.*

Dans l'énoncé 12, il a mal transformé le temps du verbe « devoir ». La forme attendue était « devons » alors que « devrions » serait bien correct dans un autre contexte. Mais dans l'énoncé 13, il a utilisé correctement le discours indirect. Le verbe introducteur du discours rapporté étant au passé composé, il a su faire concorder les temps en utilisant dans le discours cité le plus-que-parfait à la voix passive (avait été cassé). Nous pouvons donc affirmer que le participant 5 a pu intégrer le discours rapporté dans son post test même s'il n'a pas pu suffisamment diversifier son emploi.

- Pour le participant 6 :

Le score du participant 6 est passé de 15 à 18 dans la grille d'évaluation pour la production écrite montrée dans la figure 3.21. Ce participant a gagné des points dans les rubriques de l'utilisation des éléments de la situation d'énonciation (de 2 à 4), de l'utilisation correcte des déictiques (de 3 à 4), de l'utilisation correcte des temps verbaux (de 4 à 5) ainsi que dans la rubrique de l'expression de la subjectivité (de 4 à 5). Alors que dans son prétest, il avait précisé seulement l'énonciateur et le co-énonciateur, il a

ajouté le lieu et le moment d'énonciation dans son posttest. Nous pouvons observer également qu'il a fait une progression en organisant son texte de façon à mieux exprimer son opinion.

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit.	0	1	2	3	4	5	6

Figure 3.21. La grille d'évaluation du participant 6 pour la PE

Dans son prétest, cet étudiant avait utilisé une seule fois le discours rapporté, dans son posttest il a rapporté deux fois en style indirect les paroles de quelqu'un d'autre.

E14 : *J'ai demandé à une femme si elle avait vu ce qui avait causé l'accident.*

E15 : *Elle m'a dit qu'une des voitures avait fait (une) demi-tour.*

Dans les énoncés ci-dessus, en rapportant les discours, le participant a fait correctement les transformations nécessaires de pronoms personnels (elle) et de temps (*avait vu, avait causé, avait fait*).

- Pour le participant 7 :

Comme le montre la Figure 3.22., le score du participant 7 s'est élevé de 10 à 19 dans la grille d'évaluation pour la production écrite. Nous constatons qu'il a gagné des points dans les rubriques de l'utilisation des éléments de la situation d'énonciation (de 1 à 4), de l'utilisation correcte des déictiques (de 2 à 4), de l'utilisation correcte des temps verbaux (de 4 à 5) et aussi dans la rubrique de l'expression de la subjectivité (de 3 à 6). Cela nous montre que ce participant a fait une nette progression et il s'est appliqué à utiliser tous les éléments de l'énonciation dans son texte.

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le <u>co</u> -énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit.	0	1	2	3	4	5	6

Figure 3.22. La grille d'évaluation du participant 7 pour la PE

Quant à la grille d'évaluation pour la production orale montrée dans la Figure 3.23., on voit que le score du participant 7 est passé de 15 à 16. Il a gagné un seul point dans la rubrique de l'utilisation des éléments de la situation d'énonciation (de 3 à 4).

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le <u>co</u> -énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit. - Utilisation des gestes, mimiques et du ton de la voix appropriés.	0	1	2	3	4	5	6

Figure 3.23. La grille d'évaluation du participant 7 pour la PO

Ce participant n'avait pas utilisé le discours rapporté dans son prétest, mais il a pratiqué deux fois le style indirect dans son posttest.

E16 : *Ils me disent qu'ils ont hâte de te rencontrer.*

E17 : *Tout le monde demandait si la femme était morte.*

Dans l'énoncé 16, il rapporte les paroles des autres au présent, donc les temps et les expressions de temps ne subissent pas de changement. Mais dans l'énoncé 17, comme le verbe du discours citant est à un temps du passé (*demandait*), le participant a fait l'accord nécessaire et il a employé l'imparfait au lieu de présent (*était*).

- Pour le participant 8 :

Comme il est montré dans la Figure 3.24 ci-après, le score du participant 8 est passé de 11 à 16 dans la grille d'évaluation pour la production écrite. Nous constatons qu'il a remporté des points dans les rubriques de l'utilisation des éléments de la situation d'énonciation (de 2 à 3), de l'utilisation correcte des déictiques (de 1 à 3) et de l'expression de la subjectivité (4 à 6). Cela nous montre qu'il a fait un effort pour préciser les éléments de la situation d'énonciation et des déictiques. En plus, désormais il exprime mieux son opinion dans son texte.

Critère	Point					
	0	1	2	3	4	5
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.			2	3		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit.	0	1	2	3	4	5
						6

Figure 3.24. La grille d'évaluation du participant 8 pour la PE

Quant à la grille d'évaluation pour la production orale présentée dans la Figure 3.25., on voit qu'il est passé du score de 11 à un score de 15. Il a gagné des points cette fois-ci dans toutes les rubriques. Nous pouvons dire que ses scores finals ont marqué une légère augmentation par rapport au prétest.

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le ~~co~~ -énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit. - Utilisation des gestes, mimiques et du ton de la voix appropriés.	0	1	2	3	4	5	6

Figure 3.25. La grille d'évaluation du participant 8 pour la PO

Nous n'avons relevé aucun emploi du discours rapporté dans le prétest de ce participant. Mais dans son posttest, il a employé une fois le discours indirect.

E18 : *Quand je suis sortie, mon ami m'a dit de faire attention et il m'a dit que j'avais pu rester dans sa maison.*

Dans cet énoncé, le participant a rapporté le discours de son ami en style indirect à un temps du passé (m'a dit) mais il a transformé le verbe du discours cité (peux) au plus-que parfait (avait pu rester) au lieu de l'imparfait. Pour ce participant, nous n'avons pas observé la progression attendue en ce qui concerne l'utilisation correcte du discours rapporté.

- Pour le participant 9 :

Le participant 9 a répété le même score dans les deux tests. C'est le participant qui était le plus absent dans les cours ; il était présent à uniquement trois cours. Par conséquent, nous n'avons pas pu observer une progression entre son prétest et posttest. La figure 3.26. ci-dessous montre les scores en production écrite de ce participant.

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit.	0	1	2	3	4	5	6

Figure 3.26. La grille d'évaluation du participant 9 pour la PE

La grille d'évaluation pour la production orale présentée dans la Figure 3.26., montre que le score de ce participant est passé de 16 à 19. Nous constatons qu'il a gagné des points dans la rubrique de l'utilisation correcte des déictiques (de 2 à 5). Par ailleurs, il a obtenu le total de points le plus élevé dans toutes les rubriques sauf la première. Le succès de ce participant dans la production orale peut s'expliquer par le fait qu'il est natif de la langue française.

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le <u>co</u> -énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit. - Utilisation des gestes, mimiques et du ton de la voix appropriés.	0	1	2	3	4	5	6

Figure 3.27. La grille d'évaluation du participant 9 pour la PO

Tandis que ce participant n'a pas gagné de points dans la grille d'évaluation pour la production écrite, nous avons remarqué qu'il a présenté une nette progression dans

l'emploi du discours rapporté dans son texte. Il n'y avait aucun exemple de discours rapporté dans son prétest, alors que dans le son posttest, son texte est enrichi de divers styles de discours rapporté. Nous avons relevé un exemple de discours direct et de discours indirect :

E19 : *Je sens que tu vas demander à papa « est-ce qu'il fait son petit déjeuner le matin avant d'aller à l'école ».*

E20 : *Il m'a dit qu'il y avait des ours très agités en plein centre-ville, les conducteurs ont fait des accidents de voiture à cause de ces ours.*

Dans l'énoncé 19, le participant rapporte le discours de sa mère en style direct et donc il ne fait aucune transformation morphosyntaxique. Dans l'énoncé 20, il rapporte cette fois-ci les énoncés de son ami à un temps du passé (*m'a dit*) et transforme le temps du verbe de la proposition subordonnée conformément aux règles de grammaire (*avait*). Cependant la deuxième partie de l'énoncé cité n'est pas relié au discours citant et la concordance des temps n'est pas respectée (*ont fait* à la place de *avaient fait*). Somme toute, l'abondance des exemples de discours rapporté dans le posttest de ce participant malgré son taux d'absence important aux cours peut être interprétée comme un signe de sensibilisation au sujet d'étude.

- Pour le participant 10 :

Le score du participant 10 est passé de 18 à 19. Nous constatons qu'il a gagné un point dans la seule rubrique de l'expression de la subjectivité (de 5 à 6). On peut arriver à la conclusion que ce participant a fait un effort supplémentaire pour inclure son opinion à ce qu'il dit. La figure 3.28. montre les scores en production écrite du participant.

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit.	0	1	2	3	4	5	6

Figure 3.28. La grille d'évaluation du participant 10 pour la PE

Lorsque nous avons analysé son prétest et posttest, nous avons remarqué qu'un développement important est survenu dans son emploi du discours rapporté. Tandis qu'il a utilisé une seule fois le discours indirect dans son prétest, il a préféré rapporter plusieurs fois les paroles des autres dans son posttest. Nous avons relevé dans son texte un exemple de discours indirect et un exemple de discours direct libre :

E21 : *J'ai demandé à une jeune fille à côté de moi pourquoi tout le monde était confus. La fille m'a dit qu'elle était étonnée parce qu'il n'y avait personne dans les voitures. Oh mon Dieu ! Comment est-ce possible ? En effet, il n'y avait aucun signe de personne dans les voitures ; ni sang, ni rien d'autre (...)*

Comme le montre l'extrait, le participant a utilisé deux fois le discours indirect et une fois discours direct libre (*Oh mon Dieu ! Comment est-ce possible ?*). Le style direct libre se caractérise par l'absence d'un verbe introducteur et il est contextuellement signalé. C'est le récepteur du message qui doit identifier celui ou celle qui parle. Nous pouvons apprécier ici la réussite de ce participant à utiliser correctement les formes de discours rapporté.

- Pour le participant 11 :

Le participant 11 est passé du score de 10 à 13. Il était présent à uniquement trois cours. Il a gagné des points dans la rubrique de l'utilisation correcte des déictiques (de 2 à 3), de l'utilisation correcte des temps verbaux (de 3 à 4) et aussi dans la rubrique de l'expression de la subjectivité (de 4 à 5). Cela nous montre qu'il n'a pas connu une progression concernant l'emploi des éléments de la situation d'énonciation tandis qu'il a mieux réussi dans les autres rubriques. La figure 3.29. montre les scores en production écrite du participant.

Critère	Point					
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4	
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit.	0	1	2	3	4	5

Figure 3.29. La grille d'évaluation du participant 11 pour la PE

À propos de son utilisation du discours rapporté, nous avons remarqué qu'il avait utilisé le style indirect une seule fois dans son prétest et deux fois dans son posttest.

E22 : *Mon mari a dit que tu m'avais téléphoné la veille.*

E23 : *Ils ont dit que c'était un brigandage, de lever vos mains.*

Quand nous analysons l'énoncé 22, nous pouvons constater que le participant a transformé convenablement le temps (*m'avais téléphoné*) et le marqueur temporel (*la veille*). Mais dans l'énoncé 23, il n'a pas fait le changement correct du pronom possessif (*vos mains*) et surtout pour la deuxième partie du discours cité, il n'a pas pu relier le subordonné à la phrase principale. En définitive, nous ne pouvons pas dire que ce participant a fait du progrès en utilisation correcte du discours rapporté.

- Pour le participant 12 :

Le participant 12 est passé du score de 12 à un score de 17 dans la grille d'évaluation pour la production écrite montrée dans la Figure 3.30. Ce participant n'a été absent à aucun cours. Nous constatons qu'il a gagné des points dans les rubriques de l'utilisation des éléments de la situation d'énonciation (de 1 à 4) et dans la rubrique de l'utilisation correcte des déictiques (de 2 à 4). Cela nous montre qu'il a fait un effort considérable pour préciser les éléments de la situation d'énonciation et utiliser les déictiques.

Critère	Point					
	0	1	2	3	4	5
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.		1			4	
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit.	0	1	2	3	4	5

Figure 3.30. La grille d'évaluation du participant 12 pour la PE

À propos de grille d'évaluation pour la production orale montrée dans la Figure 3.31., le score de ce participant est passé de 16 à 20. Il a obtenu le total de points le plus élevé dans les trois rubriques : utilisation des éléments de la situation d'énonciation, utilisation correcte des déictiques et utilisation correcte des temps verbaux. Nous pouvons en déduire qu'il a produit un discours cohérent portant les marques de la subjectivité de l'énonciateur.

Critère	Point					
	0	1	2	3	4	5
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.					4	
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit. - Utilisation des gestes, mimiques et du ton de la voix appropriés.	0	1	2	3	4	5

Figure 3.31. La grille d'évaluation du participant 12 pour la PO

Nous avons constaté également une forte différence entre ses résultats au prétest et posttest pour ce qui concerne l'utilisation du discours rapporté. Tandis qu'il n'avait utilisé aucun exemple de discours rapporté dans son prétest, il a rapporté plusieurs fois les paroles d'autrui dans son posttest. Nous avons relevé deux exemples, l'un en discours direct, l'autre en discours indirect :

E24 : *Je me suis souvenue qu'on m'avait dit qu'il ne fallait pas quitter la maison quand il neige fort surtout le matin.*

E25 : « *Chaque année, se produisent de tels accidents, mais Dieu merci, cette fois personne n'a été gravement blessé !* » a dit ma voisine.

Dans l'énoncé 24, le participant rapporte les paroles des autres à un temps du passé (*m'avait dit qu'*), donc il a transformé les temps du premier verbe (*ne fallait pas*) mais a oublié de faire l'accord en temps du deuxième verbe (*neige*). Et dans l'énoncé 26, il a rapporté les paroles de sa voisine entre guillemets, sans faire aucune transformation morphosyntaxique, conformément aux procédés du discours direct.

- Pour le participant 13 :

Comme le montre la Figure 3.32, le score du participant 13 est passé de 14 à 20 dans la grille d'évaluation pour la production écrite. Nous constatons qu'il a obtenu le point total dans toutes les rubriques. Ce participant aussi était présent à tous les cours. Son assiduité aux cours a dû contribuer à son succès : en construisant son texte, il a précisé tous les éléments de la situation d'énonciation, a utilisé correctement les déictiques et les temps verbaux et enfin il a pu exprimer sa subjectivité d'une manière appropriée.

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit.	0	1	2	3	4	5	6

Figure 3.32. La grille d'évaluation du participant 13 pour la PE

Quant à la production orale, cet étudiant est passé du score de 17 à 18 comme le montre la grille d'évaluation présentée dans la Figure 3.33. Dans cette grille, il a gagné un point pour l'utilisation correcte des déictiques. Ce participant a présenté une légère progression dans son discours oral par rapport à son progrès en discours écrit.

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le <u>co</u> -énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit. - Utilisation des gestes, mimiques et du ton de la voix appropriés.	0	1	2	3	4	5	6

Figure 3.33. La grille d'évaluation du participant 13 pour la PO

Lorsque nous avons analysé le prétest et le posttest de ce participant, nous avons constaté qu'il avait utilisé différents types de discours rapporté dans ses textes. Dans son prétest, nous avons relevé un exemple de discours direct libre :

E26 : *Pendant qu'elle dormait, elle entendit soudainement un son et ouvrit les yeux. Qu'est-ce que c'est ? Une personne vêtue de noir dans sa chambre et une lanterne à la main ! C'est un voleur ! Simone ferma rapidement les yeux. (...)*

Dans cet extrait, nous pouvons voir un exemple de discours direct libre ; le narrateur rapporte dans son récit les paroles de Simone (le personnage principal) sans utiliser les marques de ponctuation (guillemets, tirets ou deux points), ni un verbe introducteur. Nous ne pouvons remarquer le passage au discours que grâce à l'existence des points d'information et d'exclamation, du temps présent et du contexte. Dans son posttest aussi, cet étudiant avait utilisé quelques exemples de discours rapporté. Nous en avons relevé deux ; l'un en discours direct, l'autre en discours direct libre :

E27 : *Mon ami m'a immédiatement appelé et m'a dit : « Je ne vais pas bien, rentre vite à la maison ».*

E28 : *Puis elle entendit et ouvrit les yeux. Qu'est-ce que c'est ? Il y a un voleur dans la maison avec une lanterne et vêtu de noir de jais. Ma colocataire a eu très peur et a immédiatement fermé les yeux.*

Dans l'énoncé 27, le participant a rapporté les paroles de son ami en style direct en utilisant les guillemets et deux points sans procéder à aucune transformation morphosyntaxique. Et dans l'énoncé 28, il a encore rapporté les paroles de son ami (*Qu'est que c'est ?*) mais cette fois-ci en style direct libre. Dans ce style, il n'existe ni verbe introducteur, ni guillemets, ni marqueurs typographiques. Bien que le passage subit du passé simple au passé composé dans un contexte de récit nuise à la cohérence temporelle du texte, nous pouvons conclure que le participant 13 a assez bien réussi à utiliser les différents styles de discours rapporté.

À la suite de l'analyse des prétests et posttests de tous les participants, nous pouvons déduire que la majorité a montré une amélioration significative. Un seul participant a répété son score sans faire de progrès. À part quelques étudiants qui n'ont pas fait preuve d'un progrès satisfaisant, la plupart des participants ont montré une progression importante dans l'emploi correct des marques de l'énonciation. En plus des résultats prétest et posttest, l'analyse des textes des participants nous permettent d'affirmer que les participants ont mieux appris à y inclure la voix d'autrui donc à utiliser le discours rapporté. La plupart des participants ont préféré utiliser les divers types de discours rapporté dans leurs posttests alors qu'ils ne s'en étaient pas servis dans leurs prétests. Des différents procédés de rapporter un discours, le style direct et indirect sont les plus préférés par les participants alors que le style indirect libre est le moins utilisé. Nous avons observé également que quelques participants ont bien réussi à intégrer le discours direct libre dans leurs textes.

3.3. Les Résultats concernant les Opinions des Futurs Enseignants sur l'Enseignement de la Théorie de l'Énonciation

Au cours du présent chapitre, nous présenterons les résultats obtenus par l'analyse des entretiens réalisés avec les participants. Afin de déterminer les opinions des futurs enseignants sur l'enseignement de la théorie de l'énonciation, nous leur avons posé quelques questions sur l'intervention effectuée dans le cadre de cette recherche. Pour donner suite à l'analyse de ces données, nous avons défini deux thèmes principaux et six

sous-thèmes qui reflètent les opinions des participants. Dans les pages qui suivent, les thèmes et les sous-thèmes montrés dans le Tableau 3.19. seront abordés plus en détail.

Tableau 3.19. *La liste des thèmes et des sous-thèmes*

Les opinions positives sur l'intervention
– Renforcement des compétences langagières
– Renforcement des compétences préprofessionnelles
– Renforcement de la sensibilisation
– Contribution des outils et des techniques utilisés
Les opinions négatives sur l'intervention
– Difficultés dues à l'enseignement à distance
– Difficultés dues au contenu

3.3.1. Les opinions positives sur l'intervention

Dans cette partie, nous aborderons les opinions positives des participants sur les séquences didactiques que nous avons élaborées. À partir des réponses des participants, nous pouvons déduire que l'intervention a entraîné des effets positifs comme le renforcement des compétences langagières, des compétences préprofessionnelles, de la sensibilisation des participants et aussi la contribution des outils et des techniques utilisés.

- **Renforcement des compétences langagières**

Comme il est évoqué dans les résultats sur les effets de l'enseignement, l'élaboration didactique des notions de la théorie de l'énonciation a renforcé les compétences de production écrite et orale des participants. Les témoignages ci-dessous découlent d'une auto-évaluation des étudiants. Alors que P4 et P7 mettent l'accent sur leur progrès au sujet de l'usage du discours rapporté, P13 souligne sa performance dans l'emploi des temps verbaux.

P4: Yani örnek vermek gerekirse diskur libre filan dâhil etmek isterken zenginleştirdiğimi fark ettim yazdığım şeyi. Daha az hata yaptığımı fark ettim. [Pour donner un exemple, j'ai remarqué que j'ai enrichi ce que j'écrivais en essayant d'y introduire le discours direct libre, etc. J'ai réalisé que je faisais moins d'erreurs].

P7: Yazmamda da değişiklik yarattı çünkü zaten raporteleri aktarırken hiç iyi değildim o konuda, bir de o sözceleme konusundaki farklılık benim çok hoşuma gitti hani biri söylüyor biri dinliyor, orada dinleyen hangi kişi olabilir, kime hitap ediyoruz, sonra zamanın önemi, vs. onlar biraz daha anlamlı hale geldi. [Cela a causé un changement dans mon écrit car je n'étais pas bon du tout en discours rapporté. Et puis, les différences dans l'énonciation m'ont beaucoup plu, c'est-à-dire, l'un parle, l'autre écoute, alors là, qui peut être l'auditeur, à qui nous nous adressons, ensuite, l'importance du temps, etc., tout ça a pris plus de sens.]

P13: Zamanları kötü kullanıyordum, sizle zamanları yaptıktan sonra daha çok dikkat etmeye başladım, özen gösterdim. [J'utilisais mal les temps, après avoir travaillé le sujet avec vous, j'ai commencé à faire plus d'attention, j'y ai accordé de l'importance].

Par ailleurs, trois participants indiquent qu'ils peuvent désormais mieux comprendre et mieux construire le sens de ce qu'ils lisent et écrivent.

P5: Aslında okuduğum şeyi anlama oranım arttı, daha çok anlayabiliyorum artık. [En fait, ma capacité à comprendre ce que je lis a augmenté, je peux mieux comprendre maintenant].

P10: Metnin sadece gramer boyutu dışında pek çok şey öğrendik, nasıl daha farklı anlamlar katabiliriz, ya da söylediğimiz her şeyin mesela ne anlama geldiğini düşünüyoruz, subjektif mi yoksa objektif mi filan diye. Daha sağlam metinler oluşturabilmek için bence bunları öğrenmemiz gerekiyordu. [Nous avons appris plusieurs choses en dehors de la dimension grammaticale du texte, par exemple, comment y ajouter des nuances de sens ou bien qu'est-ce que nous pensons du sens de ce que nous disons, est-il objectif ou subjectif, etc. Je crois que nous devons apprendre tout ça pour construire des textes plus solides.]

P12: Mesela en son ödevimi yaptıktan sonra bayağı bir ilerlediğimi fark ettim. Anlatırken mesela kendimi daha detaylı ifade edebileceğimi gördüm bu konular sayesinde, bu ders sayesinde. Yani her taraflı bir gelişim oldu üzerimde, öyle hissettim. [Par exemple, après avoir fait mon dernier devoir, je me suis rendu compte que j'avais pas mal progressé. En expliquant, par exemple, j'ai vu que je pouvais m'exprimer plus en détail grâce à ces sujets, grâce à ce cours. Je veux dire, j'ai expérimenté une évolution positive dans tous les sens, c'est ce que j'ai ressenti].

À partir de ces témoignages, nous pouvons déduire que l'apprentissage des notions de la théorie de l'énonciation a favorisé notamment l'amélioration des compétences de compréhension et production écrite des étudiants. À la fin de l'expérimentation, ils sentent qu'ils peuvent plus aisément comprendre le sens d'un texte et aussi construire un texte plus riche.

- **Renforcement des compétences préprofessionnelles**

Il est attendu que nos participants en tant qu'enseignants potentiels de FLE maîtrisent les notions principales de la théorie de l'énonciation et intègrent ces connaissances dans leur bagage intellectuel dont ils se serviront dans la vie professionnelle. Lors de cette recherche-action, nous avons essayé d'enseigner aux participants comment transférer les savoirs théoriques sur l'énonciation aux pratiques pédagogiques. Quelques-uns d'entre eux ont indiqué comme ci-dessous les apports de cet enseignement à leur formation préprofessionnel :

P4: Zamana mekâna gönderme yapanları (göstericileri) örneğin öğrenciye çok daha güzel örneklerle açıklayabileceğimi düşünüyorum. [Je pense que je pourrais expliquer les déictiques à mes étudiants avec des meilleurs exemples].

P8: Öğretmen olduğumda, alıştırma hazırlarken bu tarz kurallara dikkat ederim çünkü, derste bakıyorduk ya hani etkinliklere, hangisi daha uygun olur gibi etkinlikler vardı ya, öğrenciler için hazırlarken onların işime yarayabileceğini düşünüyorum. [Quand je serai enseignant, je ferais attention aux règles de ce type lors de la préparation des exercices parce que des activités dans le cours, ces activités-là dont nous discutons la pertinence, je pense qu'elles me seront utiles quand j'aurai à en préparer pour les élèves].

P10 : çevirmenlik yaparsam örneğin, belki bu sözceleme konusu benim çok işime yarayacak bence. Artık metinlere daha detaylı bakacağım, daha farklı anlamlar çıkarabileceğim anlatılanlardan. Bu yüzden ben işime yarayacağını düşünüyorum meslek hayatımda. [Si je deviens traducteur, par exemple, ce sujet d'énonciation me sera peut-être très utile, je pense. Je vais désormais regarder les textes plus en détail, je pourrais tirer des récits des sens plus différents. C'est pourquoi, je pense que cela pourrait me servir dans ma vie professionnelle].

Tandis que deux étudiants parlaient du métier d'enseignant, l'un d'entre eux parlait du métier de traducteur. C'est très intéressant pour nous de découvrir le transfert prévu par le participant 10. En effet, connaître les éléments de la théorie de l'énonciation faciliterait aussi la compréhension et la traduction des discours à l'oral comme à l'écrit.

- **Renforcement de la sensibilisation**

Au début de ce travail, l'un de nos objectifs était de sensibiliser les futurs enseignants à la question de l'énonciation linguistique pour enrichir leur formation initiale. À la fin de l'étude, nous avons aperçu que les participants sont devenus plus sensibles aux faits énonciatifs comme le montrent les témoignages suivants :

P2: Aslında bu dersten önce bu kadar ayrıntılı olarak bilmediğimin farkına vardım. Bir şeyleri yapıyorduk ama biraz ezbere yapıyorduk. [J'ai remarqué qu'avant ce cours, je ne connaissais pas autant de détails. Nous faisons quelque chose mais un peu par cœur].

P3: Bunları zaten kullanıyordum ama neyi neden kullandığımı da öğrenmiş oldum. [J'utilisais déjà tout ça, mais j'ai appris pourquoi je les utilisais].

P4: Ben hiç daha önce okurken, aa bu sözceleme başkasına ait, aktarıyor filan gibi düşünmemiştim hiç. Onu öğrenmiş oldum. Artık farklı bir gözle bakıyorum okuduğum şeylere. [Avant, quand je lisais, je ne réfléchissais jamais de cette façon, en me disant par exemple, « tiens, cette énonciation appartient à quelqu'un d'autre, il est rapporté ». J'ai appris ça. Désormais je vois d'un autre œil ce que je lis].

P8: Biz zaten sözceleme durumunun öğelerini kullanıyorduk ama farkında değildik, bu derste bunun farkına vardık.[Nous utilisions déjà les éléments de la situation d'énonciation mais nous n'en étions pas conscients, nous l'avons réalisé dans ce cours].

Les participants ont également déclaré que cette formation les a aidés à prendre conscience des sujets qu'ils avaient déjà appris.

- **Contributions des outils et des techniques (moyens) utilisés**

L'enseignement à distance nécessite d'utiliser une plateforme digitale pour l'enseignement et en même temps permet de profiter des divers outils et moyens d'apprentissage. Dans le but de rendre les cours plus actifs, la chercheuse a utilisé les outils numériques tels que Kahoot!, Google Documents, Bandicam, etc. D'après les participants, les outils et les moyens d'apprentissages utilisés dans les cours ont favorisé l'apprentissage à distance.

P4: ödev çok güzel pekiştiriyordu, ders sonundaki o anket bile kendi kendimizi sorgulamamıza yarıyordu. (...). İster istemez, ne öğrendik, nerede zorlandık, ne keyifli geçti burada diye sorguluyorduk. Ders içinde alıştırmalara yer vermek zaten asıl pekiştiren, oturtan, anladığımı sandığımı kısımları anlamadığımı ortaya çıkaran yerler oldu. Ders sonunda bunların hepsi, en azından benim için, oturmuş anlaşılmış oluyordu ve ödevlerle de çok zorlanmıyordum. Uzaktan eğitim için çok çok güzel bir yol izlendiğini düşünüyorum ben bu derste. [Le devoir renforçait très bien, même ce questionnaire à la fin du cours nous servait à nous autoévaluer. (...) Inévitablement, nous nous demandions ce que nous avions appris, où nous avions eu des difficultés ou ce qui nous avait amusé, etc. Les exercices qu'on faisait pendant le cours, c'était surtout ça qui m'a permis de renforcer, fixer les acquis, de relever les points que je croyais avoir compris mais qu'en fait je n'avais pas compris. À la fin du cours, tout ça était déjà compris, saisi, au moins pour moi, et je n'avais pas beaucoup de difficultés pour faire les devoirs. Je pense que dans ce cours on a suivi une très très bonne méthode pour l'enseignement à distance].

P7: Hem verdiğiniz örnekler çok güzel, verdiğiniz ödevi mesela ben hiç böyle bir şey görmedim, videoyla yine açıklayarak anlatıyorsunuz bize. [D'ailleurs, les exemples que vous donnez sont très bons et vous nous expliquez encore avec une vidéo le devoir que vous nous avez donné, ça par exemple, je n'ai jamais vu une chose pareille].

3.3.2. Les opinions négatives sur l'intervention

Même si la plupart des participants ont souligné les apports positifs de l'intervention, quelques-uns ont mentionné les difficultés qu'ils ont rencontrées pendant le processus. Sous ce thème d'opinions négatives, nous avons défini deux sous-thèmes : difficultés dues à l'enseignement à distance et celles dues au contenu des cours.

- **Difficultés dues à l'enseignement à distance**

Bien que l'enseignement à distance offre plusieurs avantages et possibilités aux apprenants, il y a aussi certains désavantages tels que les problèmes de connexion, les problèmes de concentration, les difficultés à s'autoréguler, etc. L'un de nos participants a parlé de son problème de connexion avec les termes qui suivent:

P3: benden kaynaklanan verimsizlikler yüzünden filan, bilgisayarda sorun yaşadım, bir de dersleri kaçırdım vs. ondan sonra bir koptu sonra yeniden yakalamaya çalıştım. [À cause de ma maladresse, j'ai eu des problèmes avec mon ordinateur, en plus j'ai raté des cours, etc., alors je me suis détaché brusquement mais ensuite j'ai essayé de rattraper].

Un autre participant s'est également reproché d'avoir été incapable de se concentrer au cours:

P8: Online olması bana çok büyük sıkıntı, çoğu derste bunu yaşadım ben çünkü. Ben daha rahat olur sandım ama daha çok dikkatim dağılıyor. Üzerimden daha fazla sorumluluk kalktığı için böyle oldu diye düşünüyorum. Şimdi böyle daha kendi başına odandasın, benim dikkatim çok daha çabuk dağılıyor böyle. Daha zor motive oldum böyle. Herhalde o sınıf ortamındaki sorumluluk şeyi vardı ya işte. Burada şimdi bütün sesler birbirine karışıyor derslerde, bazısı sesi açıyor bazısı açmıyor. [Les cours en ligne est un gros problème pour moi, dans la plupart des cours j'ai rencontré ce problème. Je pensais que ce serait plus commode, mais je deviens plus distrait. À mon avis, c'est à cause d'avoir moins de responsabilité. T'es dans ta chambre, comme ça, plus solitaire, mon attention se dissipe plus vite comme ça. Alors je me suis plus difficilement motivé. Peut-être parce qu'il y avait cette chose, la responsabilité, dans la classe, voilà. Maintenant, ici, toutes les voix se confondent pendant le cours, certains activent le son, certains le coupent].

- **Difficultés dues au contenu**

Vu que la théorie de l'énonciation comprend des notions complexes pour les étudiants, ils ont de temps en temps déclaré les difficultés qu'ils avaient rencontrées pendant les cours.

P7: En son o diskur rapporte kısımlarında, ben hala neden karıştırıyorum bilmiyorum ama rapporte'de anlıyorum ama orjinal söyleme çevirirken, dönüşümleri yapmayı ya unutuyorum ya karıştırıyorum. o kısma biraz daha çalışmam gerekiyor. [Dernièrement, dans ces séquences sur le discours rapporté, je ne sais pas pourquoi je continue à confondre, je comprends la forme rapportée mais quand je passe à l'énoncé original j'oublie de faire les transformations ou encore je les confonds. Je dois travailler un peu plus sur ce sujet].

P8: Diskur rapportelerle ilgili bir şey vardı. Orada biraz sıkıntı yaşadım ama onun harici diğer yerlerde daha böyle ayrıntılı bakma işi benim hoşuma gitti yani. [Il y avait quelque chose relative aux discours rapporté. Là, je me suis un peu embarrassé mais en dehors de ça, pour d'autres choses, j'ai pris plaisir à ce travail de voir en détail, quoi].

P12: İlk başlarda mesela çok zorlanıyordum bu diskur rapporte konusunda, sonradan ortuğunu düşünüyorum. [Au début, par exemple, j'avais beaucoup de difficultés avec ce sujet de discours rapporté, je pense que j'ai fini par bien comprendre].

À partir des réponses de ces trois participants, nous comprenons que « le discours rapporté » était le sujet d'apprentissage le plus dur pour les étudiants. En revanche, les

analyses des prétests et des posttests montrent qu'ils ont fait preuve d'une nette amélioration dans l'emploi du discours rapporté.



4. CONCLUSION, DISCUSSION ET SUGGESTIONS

Dans ce chapitre final, nous exposerons et discuterons les conclusions obtenues de la recherche et présenterons nos suggestions pour les recherches ultérieures.

4.1. Conclusion

Dans cette recherche dont l'objectif est de décrire le processus d'intégration de la théorie de l'énonciation dans la formation initiale des futurs enseignants de FLE, nous avons eu recours à la recherche-action. Dans le cadre de cette recherche, nous avons préparé et mené une série d'activités afin de sensibiliser les futurs enseignants de FLE sur les apports de la théorie de l'énonciation à la didactique des langues étrangères. Ces activités ont été mises en place pendant le premier semestre de l'année universitaire 2020-2021, auprès de 17 étudiants du département de l'enseignement de la langue française de l'Université Anadolu.

Dans la première partie de nature théorique, nous avons présenté en premier lieu une brève histoire des théories linguistiques et deuxièmement la théorie de l'énonciation et ses notions fondamentales telles que la situation d'énonciation, les déictiques, le discours et récit, les temps verbaux et aspect, la modalité et subjectivité, le discours rapporté. Pour conclure cette partie théorique, nous avons révélé le problème de l'intégration de la théorie de l'énonciation en classe de FLE.

La deuxième partie est consacrée à la présentation de la méthodologie de la recherche. Dans cette partie, nous avons exposé la méthode et le déroulement de la recherche ainsi que les caractéristiques des participants et les outils de recueil des données. Pendant la recherche, les données ont été collectées à partir de divers outils tels que les enregistrements vidéo, les entretiens, les examens de production écrite et orale, le journal de recherche et les devoirs des étudiants. Cette étape a été suivie par l'analyse des données recueillies en relation avec les questions de recherche. Les analyses de ces données ont été présentées dans la troisième partie.

Dans cette partie finale, les conclusions seront présentées sous trois titres : les conclusions sur l'enseignement de la théorie de l'énonciation, les conclusions sur les effets de l'enseignement de la théorie de l'énonciation et les conclusions sur les opinions des futurs enseignants au sujet de l'enseignement de la théorie de l'énonciation.

4.1.1. Les conclusions sur l'enseignement de la théorie de l'énonciation

- Pendant l'intervention, huit notions principales de la théorie de l'énonciation (la situation d'énonciation, les déictiques, le discours et récit, les temps verbaux, l'aspect, la modalisation, la subjectivité et les discours rapporté) ont été travaillées. Pour l'enseignement de chaque notion, la chercheuse a tout d'abord donné un cours magistral en ligne, ensuite elle a téléchargé les exercices et les activités pour renforcer l'apprentissage du sujet et en dernier lieu, elle a préparé des activités dont l'objectif était de faire réfléchir sur la relation entre la théorie et la pratique. Nous pouvons prétendre qu'une telle organisation et le déroulement des cours ont attiré l'attention des étudiants et soutenu leur apprentissage.
- Les recherches récentes soulignent que les apprenants de FLE en Turquie éprouvent de grandes difficultés à utiliser efficacement la langue cible (Kıran, 2016). Que ce soit à l'oral (Aydınbeğ, 2014 ; Logie et Özperçin, 2017 ; Akdoğan Öztürk & Günday, 2013) ou à l'écrit (Özçelik et Topçu Tecelli, 2008), les apprenants éprouvent des difficultés à exprimer leurs idées personnelles et à comprendre les énoncés nouveaux même peu complexes. De telles considérations ont été confirmées par les résultats de nos observations faites au début de cette recherche en démontrant que les étudiants de quatrième année éprouvent des difficultés à s'exprimer en français, surtout à l'oral.
- Nous pouvons également affirmer que l'enrichissement des cours à distance avec les activités et les exercices a contribué à la réussite des participants. Ils ont déclaré que le fait d'être actif pendant les cours a favorisé leur apprentissage.
- En outre, les activités dans la partie « Comment utiliser dans la classe ? » ont soutenu l'intégration de la théorie de l'énonciation à l'enseignement du FLE. Grâce à ces activités, les futurs enseignants ont eu l'occasion de mettre en pratique les connaissances acquises au cours de l'intervention.
- Nous avons remarqué que les participants ont éprouvé le plus de difficultés à comprendre le sujet des « déictiques » et à reconnaître ceux-ci dans un texte alors qu'ils se sont particulièrement intéressés aux sujets de « situation d'énonciation » et de « discours rapporté ».
- Les apprenants éprouvaient également des difficultés à distinguer les repères déictiques et les repères anaphoriques.

- Nous avons observé que cette formation a contribué à la progression langagière et au développement professionnel des participants. En effet, ils sont devenus plus sensibilisés aux nuances subtiles de la langue française. Les participants ont exprimé leur satisfaction à propos des activités de transformation et ont indiqué que ces activités leur ont permis de mieux comprendre l'objectif des exercices donnés dans les manuels scolaires.
- Finalement, nous pouvons dire que cette formation a apporté une contribution positive aux connaissances métalinguistiques des futurs enseignants.

4.1.2. Les conclusions sur les effets de l'enseignement de la théorie de l'énonciation

- L'enseignement des notions de la théorie de l'énonciation a produit un effet positif sur les compétences de production écrite et orale des participants. D'ailleurs, on a vu une différence significative entre les prétests et posttests des participants. Nous pouvons prétendre que l'intervention a permis à nos participants d'améliorer leurs compétences de production écrite et orale. En d'autres termes, ils ont appris à utiliser désormais plus correctement les éléments de l'énonciation dans leurs discours oraux et écrits. Comme le précise Kiran (2016), la connaissance théorique sur les notions essentielles de la linguistique énonciative telles que la situation d'énonciation, l'énonciateur et la subjectivité permet également aux apprenants de FLE de mieux comprendre et de mieux produire divers types de texte, par exemple un texte argumentatif.
- Nous avons constaté que la plupart des participants n'ont pas utilisé le discours rapporté dans leurs prétests mais qu'ils ont préféré utiliser les divers types de discours rapporté dans leurs posttests. Les styles direct et indirect sont les formes les plus préférées dans leurs textes alors que le style indirect libre est le moins utilisé par les participants. Pendant l'intervention, nous avons remarqué que les participants avaient éprouvé des difficultés notamment sur le sujet des concordances des temps. Reichler-Béguelin (1992, p. 208) aussi ont montré que leurs étudiants commettaient des erreurs d'emploi du temps dans le discours indirect ou dans le discours indirect libre. Selon eux, même si les étudiants connaissent les principes de la concordance des temps, ils ne peuvent pas les mettre en application correctement au moment où ils produisent eux-mêmes du discours rapporté. (ibid. p. 208). D'ailleurs, il faut noter que les activités mettant

l'accent sur la linguistique énonciative ont facilité l'emploi correcte du discours rapporté. Gülmez (2010a) soutient également que les activités telles que « transformer une conversation en texte narratif » ou « faire découvrir le locuteur, c'est-à-dire le sujet de l'énonciation, dans différents types de textes », activités qui visent à souligner le rôle du discours rapporté seraient plus utiles pour la compréhension de cette notion linguistique. Selon elle, « il est évident que quand on envisage le discours rapporté (DR) comme acte d'énonciation spécifique, on ne peut pas se contenter de considérer les problèmes linguistiques soulevés par ce fonctionnement discursif, sous un angle essentiellement morpho-syntaxique » (1996, p. 134).

4.1.3. Les conclusions sur les opinions des futurs enseignants concernant l'enseignement de la théorie de l'énonciation

- Les participants ont partagé leurs avis tant positifs que négatifs mais la plupart d'entre eux ont exprimé une opinion en faveur de l'intervention. Ils ont déclaré que les cours étaient amusants et intéressants.
- Les participants ont témoigné que cette formation a renforcé leur compétence de production écrite et orale ainsi que leur développement professionnel. En tant que professeur potentiel de FLE, ils ont déclaré que grâce à cette formation, ils pouvaient maintenant mieux donner du sens aux règles de grammaire qu'ils avaient apprises et que cette expérience leur a permis de mieux réfléchir sur le métier d'enseignant.
- Au début de l'intervention, les participants n'avaient pas de connaissance de la théorie de l'énonciation et de ses notions principales. Mais à la fin de l'étude, ils sont devenus sensibles à la linguistique énonciative même si, bien entendu, ils ne savent pas encore la théorie dans tous ses aspects.
- En outre les participants ont ajouté que les outils et les moyens utilisés dans les cours à distance avaient favorisé leur apprentissage et que les quiz, les exercices interactifs, le questionnaire d'évaluation du cours, les feedbacks de l'enseignant ont tous contribué à augmenter leur motivation. L'un des résultats de cette recherche était que la richesse du contenu dans l'environnement numérique a favorisé l'apprentissage et augmenté la motivation. Les recherches effectuées dans le domaine (Aslım Yetiş, 2009; Demir, 2014; Kandeel, 2020 ; Şenel, 2017)

montrent également les apports des environnements numériques et de la technologie à l'enseignement des langues étrangères. Néanmoins certains étudiants ont rencontré des difficultés dues à l'enseignement à distance tels que les problèmes de connexion. En effet, alors que Olliver (2003) parle des avantages d'une mise en œuvre de l'approche actionnelle sur le Web 2.0, Erarslan (2021) qui a examiné les effets de la pandémie sur l'enseignement en ligne de l'anglais note quelques désavantages découlant de ce système. D'après les résultats de son analyse, l'enseignement et l'apprentissage en ligne de l'anglais se sont heurtés aux difficultés telles que les problèmes de connexion Internet et de l'accès des étudiants à l'ordinateur ou aux téléphones intelligents. D'autre part, la recherche souligne l'importance de préparer un bon plan d'enseignement en ligne, d'aider les enseignants et les étudiants à accéder aux infrastructures nécessaires, de prendre les précautions nécessaires pour motiver les étudiants et de réduire l'anxiété des enseignants et des étudiants. D'ailleurs, il a été démontré par de nombreuses études (Bozkurt, 2020; Cuerrier, Aubin, et Tremblay-Gagnon, 2020; Duman, 2020) que la pandémie augmente le niveau d'anxiété des personnes. Dans notre cas aussi, les impacts psychologiques de la pandémie ont diminué la motivation des apprenants. Au cours de notre intervention, les compétences de compréhension et de production orale étaient les compétences les moins travaillées par rapport aux compétences écrites. Comme nous l'avons indiqué dans la partie des résultats de cette recherche, un nombre considérable de participants n'ont pas toujours remis de devoirs enregistrés en vidéo. La difficulté à télécharger les matériaux sonores et la timidité ou la prudence des apprenants peuvent être la cause de ce problème. Car, comme le montre la recherche menée par Rifiyanti (2020) avec les étudiants d'anglais, les compétences de compréhension et de la production orale sont les compétences les plus difficiles à développer pour les étudiants dans l'enseignement à distance.

Finalement, cette recherche nous a permis de mettre en évidence l'importance des pratiques pédagogiques centrées sur les faits énonciatifs quand on cherche à développer les compétences de production écrite et orale des futurs enseignants de FLE. La théorie de l'énonciation met au jour le rôle déterminant du sujet parlant. Or, il est toujours souhaitable de donner à l'apprenant d'une langue étrangère l'occasion de s'exprimer en

son nom, comme sujet d'énonciation. Ainsi, si l'on crée des situations réelles ou comme réelles pendant le processus d'apprentissage, l'apprenant aura la possibilité d'agir en tant que sujet d'énonciation et d'utiliser les marques d'énonciation en connaissance de cause. Ce sera également une opportunité qui lui permettra de mieux comprendre les fonctions des notions grammaticales telles que la concordance des temps, les personnes, la modalisation, le discours rapporté. Il va sans dire que ces apprentissages le conduiront à mieux comprendre et mieux construire un discours en langue cible.

De nos jours, la linguistique est une discipline incontournable pour les programmes d'enseignement des langues étrangères. Etudier une langue et comprendre son fonctionnement constituent un but fondamental pour les étudiants des départements de langue tant étrangère et que maternelle. Pour les étudiants de FLE, l'étude de la linguistique permet une meilleure appréhension de la grammaire, de la stylistique et de la littérature. À la fin de cette recherche, nous avons constaté que le travail sur les notions et faits énonciatifs était bénéfique pour les étudiants dans la mesure où il leur permet de prendre en compte une perspective élargie de la linguistique, de découvrir le fonctionnement de la langue et de réfléchir sur la langue.

4.2. Les Suggestions

À partir des résultats obtenus à travers cette étude, nous pouvons formuler les suggestions suivantes :

- La théorie de l'énonciation doit être intégrée à la formation initiale des futurs enseignants de FLE.
- Il est important de faire prendre conscience aux apprenants et aux enseignants de l'importance des indices de l'énonciation et du rôle central de l'énonciateur quand il s'agit de comprendre et de construire un discours cohérent. C'est pourquoi, l'enseignant de langue doit se servir de différents types de discours, narratif, argumentatif ou explicatif pour faire pratiquer dans la classe de nombreuses activités dans le but d'inculquer aux étudiants les notions essentielles de l'énonciation. Nul doute que ce type d'activités contribuera à l'apprentissage beaucoup plus que les exercices mécaniques de grammaire.
- Il est souhaitable qu'on enseigne les notions grammaticales telles que le discours rapporté, les temps verbaux, etc. dans la perspective de l'approche énonciative. La linguistique étant, par définition, une science qui permet de généraliser, un

enseignement qui profitera de ses implications sera bien autrement utile que l'enseignement des règles beaucoup plus fragmentaires d'une grammaire normative.

- Cette recherche est limitée par le contexte de futurs enseignants du département d'enseignement de FLE de l'Université Anadolu. D'autres résultats pourront être obtenus dans d'autres contextes.
- En outre, il pourrait être intéressant de faire une recherche afin de découvrir les acquis et les connaissances des étudiants relatifs aux faits de l'énonciation dans leur langue maternelle (turc).
- Pendant cette recherche, nous avons étudié plusieurs notions en même temps pour parvenir à une vision holistique. Mais cela nous a empêché de traiter le sujet de façon plus approfondie. Pour les prochaines recherches, chaque notion pourrait être travaillée séparément plus en détail.
- En raison de la pandémie de Covid-19, on a poursuivi une formation à distance. Bien que l'enseignement à distance offre certains avantages, il serait éventuellement préférable de faire la recherche en face à face.
- Quand nous avons examiné la littérature scientifique, nous avons remarqué que très peu d'études ont été réalisées sur l'intégration de la linguistique énonciative à l'enseignement des langues étrangère. Nous pouvons suggérer qu'il faut réaliser plus d'études expérimentales dans ce domaine.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.M. (2006). *La linguistique textuelle*. Armand Colin.
- Akdoğan Öztürk, S. & Günday, R. (2013). Opinions des étudiants de FLE sur l'expression écrite. *Turkish Studies*, 8(10), 17-28.
- Aksoy Alp, E. (2012). *L'énonciation et la polyphonie dans l'œuvre d'Annie Ernaux*. Thèse de doctorat non publiée. Ankara : Université Hacettepe, Institut des Sciences Sociales.
- Aslım Yetiş, V. (2009). Didactique des langues, évolution de la technologie et internet. *Çukurova Üniversitesi Sosyol Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2). 40-56.
- Audin L. (2006). La théorie de l'énonciation comme aide à la structuration des connaissances et à la construction du sens en début d'apprentissage de l'anglais : L'exemple d'un dispositif expérimental en 6e. *Colloque International Research on Second and Foreign Language Acquisition and Teaching*. Organisé par le Groupe "Langues en contacts et appropriations " du DILTEC, Paris III, Sep 2006, Paris, France.
- Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours. Dans *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain. Vincennes, n°26, Parole multiple. Aspect rhétorique, logique, énonciatif et dialogique*. pp. 91-151. <https://doi.org/10.3406/drlav.1982.978>. (Date d'accès au site : 18.11.2019).
- Aydınbeğ, C. (2014). L'Auto-évaluation et une comparaison entre l'expression orale de quelques apprenants de français et celle d'un natif. *Synergie Turquie*, 7, pp. 13-24.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, no. 17, pp. 12-18. <https://www.jstor.org/stable/41680738>. (Date d'accès au site: 21.05.2019).
- Benveniste, E. (1995). *Genel Dilbilim Sorunları* (çev: E. Öztokat). Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.
- Bérard, E. (1991). *L'Approche communicative: théorie et pratique*. Paris : Clé International.
- Besse, H. (2013). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.
- Boch, F. & Grossmann, F. (2007). À la recherche d'une cohérence dans la didactisation de notions linguistiques l'exemple de l'énonciation dans les manuels scolaires français. *La revue LIDIL*, 35, 221-237.

- Boch, F. & Grossmann, F. (2009). Polyphonie linguistique: modalisation et discours rapporté dans les manuels scolaires de français. *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 13 (24), 49-69.
- Bogdan R. C. & Biklen S. K. (2007). *Qualitative Research for Education*. Fifth edition. Pearson: USA.
- Bronckart, J-P. (1985). *Les Sciences du langage, un défi pour l'enseignement?* Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bozkurt, A . (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/56247/773769>. (Date d'accès au site : 10.02.2021).
- Büyükgüzel, S. (2011). *Modalité et modalisateurs dans l'enseignement du FLE*. Thèse de maîtrise non publiée. Ankara : Université Gazi, Institut des Sciences Sociales.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PEGEM.
- Carlotti, A. (2011). *Phrase, Enoncé, Textes, Discours: De la linguistique universitaire à la grammaire scolaire*. Limoges : Lambert & Lucas.
- Causa, M. (2014). Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique: définition, diversification et pratiques formatives. *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 12. <http://journals.openedition.org/cediscor/964>. (Date d'accès au site : 30.04.2019).
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.
- Chini, D. (2009). Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 6-2. DOI : 10.4000/rdlc.1958. (Date d'accès au site : 10.06.2020).
- Chiss, J.K. (1985). La stylistique de Charles Bally: de la notion de "sujet parlant" à la théorie de l'énonciation. *Langage*, no.77, 85-94.
- Chiss, J-L. & Filliolet, J. & Maingueneau, D. (2001). *Introduction à la linguistique française, Tome I*. Paris: Hachette.
- Chiss, J-L. et Puech, C. (1987). *Fondations de la Linguistique : études d'histoire et d'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck.

- Choi-Jonin, I. & Delhay, C. (1998). *Introduction à la méthodologie en linguistique: application au français contemporain*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Combettes, B. (1989). Discours rapporté et énonciation : trois approches différentes. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, n°64, 111-122. <https://doi.org/10.3406/prati.1989.1601>. (Date d'accès au site : 10.03.2020).
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe-Didier.
- Cosmopolite 3. (2018). *Méthode de français B1*. Paris: Hachette.
- Coste, D. et Cavalli, M. (2015). *Education, mobilité, altérité: les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson: New Jersey.
- Cuerrier, M. Aubin, A.-S. et Tremblay-Gagnon, D. (2020). Influences et répercussions de la pandémie sur les apprentissages et le parcours universitaire des étudiant·e·s aux cycles supérieurs en sciences de l'éducation : retour d'expérience de trois doctorantes. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.698>. (Date d'accès au site : 21.05.2021).
- Culioli, A. (1973). Sur quelques contradictions en linguistique, *Communications*, 20, 83-91. Paris, Seuil.
- Culioli, A. (1976). Recherche en linguistique: théorie des opérations énonciatives, Université Paris VII, D.R.L.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations, tome 2*. Paris: Ophrys.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003). *Cours de Didactiques du Français Langue Etrangère et Seconde*. Grenoble: PUG.
- Day, C. (2008). *Modalité et modalisation dans la langue*. Paris: L'Harmattan.
- De Saussure, F. (1973). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Defays, J-M. (2000). Didactique de l'énonciation, l'énonciation en didactique. *Texte, revue de critique et de théorie littéraire*, 27-28, pp. 209-218.
- Daunay, B. (2004). Apprentissage du discours indirect libre et écriture d'invention. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique, Centre de recherche sur les*

- médiations (CREM)*, pp.213-248. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354217>.
(Date d'accès au site : 03.07.2021).
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (39). <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4781/65913>.
(Date d'accès au site : 05.02.2021).
- Dubois, J. (1969). Enoncé et énonciation. *Langages*, 13, 100-110.
<https://www.jstor.org/stable/41680701>. (Date d'accès au site : 2.09.2019).
- Dubois et al. (2012). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Ducrot, O. (1980). Analyses pragmatiques. *Communications*, 32, 11-60.
<https://doi.org/10.3406/comm.1980.1481>. (Date d'accès au site : 2.09.2019).
- Ducrot, O. (1986). Charles Bally et la pragmatique. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, no. 40, 13-37. <https://www.jstor.org/stable/27758351>. (Date d'accès au site : 03.09.2019).
- Ducrot, O. et Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Editions du Seuil.
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde Covid-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4 (8), 426-437. DOI: 10.30520/tjsosci.748404.<http://eduscol.education.fr>. (Date d'accès au site : 04.11.2021).
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Erarslan, A . (2021). English language teaching and learning during Covid-19: A global perspective on the first year. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4 (2) , 349-367 . DOI: 10.31681/jetol.907757.
- Fuch, C. & Le Goffic, P. (1992). *Les Linguistiques contemporaines: repères théoriques*. Paris : Hachette.
- Filippi-Deswelle, C. (2012). Du locuteur au sujet énonciateur-locuteur. *Arts et Savoirs [En ligne]*, 2, 1-24. DOI : 10.4000/aes.464. (Date d'accès au site : 15.04.2019).
- Gagnon, Y.C. (2011). *L'étude de cas comme méthode de recherche [version numérique]*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris : Clé International.
- Garric, N. (2001). *Introduction à la linguistique*. Paris: Hachette Supérieure.

- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev : A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara : Anı.
- Gülmez, G. (1996). La parole de l'autre dans Enfance de Nathalie Sarraute. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 133-145.
- Gülmez, G. (2003). Nathalie Sarraute'un çocukluk anılarında aktarılan söylemin işlevi. A. Eziler Kıran, E. Korkut ve S. Ağıldere (Editeurs), dans *Günümüz Dilbilim Çalışmaları* (s. 165-174). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gülmez, G. (2010a). Türkçe'de aktarılan söylemin öğretimi. *III. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*. Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi.
- Gülmez, G. (2010b). Türkçe Roman Dilinde Serbest Dolaylı Anlatım Biçimleri ve İşlevleri. *X. Uluslararası Dil, Yazın, Değişibilim Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi.
- Gülmez, G. (2017). Flaubert'in Madame Bovary'sindeki dolaylı serbest anlatımın Türkçe'ye aktarılış biçimleri. *VI. Ulusal Frankofoni Kongresi*. Kafkas Üniversitesi, s. 255-268.
- Habert, B. (1982). Enonciation et argumentation: Oswald Ducrot. *Mots*, no.5, 203-218. <https://doi.org/10.3406/mots.1982.1083>. (Date d'accès au site : 11.10.2019).
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev: Y. Uzuner ve M. Anay). Ankara: Anı.
- Kandeel, R. H. (2020). Les MOOCs en français pour le développement professionnel des professeurs du français langue étrangère. *Calidoscópico*, 18(2), 393-414. <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.08>. (Date d'accès au site : 20.06.2021).
- Kara, Ş. (2003). Analyse des discours publicitaires. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 139-152.
- Kara, Ş. (2010). *L'analyse discursive des textes de requête et d'argumentation en français langue étrangère*. USA : Editions Universitaires Européennes.
- Kazanoğlu, F. (2002). Le systeme enonciatif dans un chapitre de la mare au diable. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 187-212.
- Kazanoğlu, F. (2016). Les masques d'objectivité dans les titres. *Synergies Turquie*, 9, 97-114.

- Khelif, K. (2015). La linguistique de l'énonciation dans l'enseignement secondaire du FLE. *Makalid*, 5 (8), 01-10. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/102933>. (Date d'accès au site : 08.09.2020).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'Énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Kıran, A. (2013). Le discours rapporté chez Marguerite Duras. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 244-257.
- Kıran, A. (2015). Sözceleme kuramı ve dil öğretimi. E. Korkut. ve İ. Onursal Ayırır (Editeurs), dans *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* (p. 97-128). Ankara : Seçkin.
- Kıran, A. (2016). Les difficultés de l'enseignement de l'argumentation aux étudiants de FLE en Turquie. *Pratiques [En ligne]*, 169-170. DOI : 10.4000/pratiques.3127. (Date d'accès au site : 08.09.2020).
- Kıran, Z. (1993). Linguistique européenne après Saussure et linguistique américaine. G. Gülmez (Ed.), dans *Introduction à la linguistique* (p. 119-135). Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Korkut, E. et Onursal, İ. (2009). *Pour comprendre et analyser les textes et les discours*. Paris : L'Harmattan.
- Lévy, M. (2000). *Grammaire du Français: approche énonciative*. Paris : Ophrys.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Logie, N. & Özperçin, A. (2017). Méthode en vue d'améliorer la compétence de l'oral des futurs enseignants de français langue étrangère. *Synergie Turquie*, 10, 85-106.
- Longhi, J. (2012). Les voix de l'énonciation en discours: sujet énonciateur et sujet d'énonciation. *Arts et Savoirs*, 2, 1-10. DOI : 10.4000/aes.1679. (Date d'accès au site : 10.08.2019).
- Maingueneau, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. (1990). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Bordas.
- Maingueneau, D. (1991). *L'Énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- Marnette, S. (2001). The French théorie de l'énonciation and the study of speech and thought presentation. *Language and Literature*, 10 (3), 243-262.
- Mertler, C. A. (2016). *Introduction to educational research*. USA: Sage.
- Meunier, A. (1974). Modalités et communication. *Langue française*, n°21, 8- 25. <https://doi.org/10.3406/lfr.1974.5662>. (Date d'accès au site : 30.06.2020).

- Meunier, A. (1981). Grammaires du français et modalités. Matériaux pour l'histoire d'une nébuleuse. Dans *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain* - Vincennes, n°25, 119-144. <https://doi.org/10.3406/drlav.1981.974>. (Date d'accès au site: 30.06.2020).
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson.
- Moeschler, J. et Auchlin, A. (2000). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.
- Monte, M. (2011). Modalités et modalisation : peut-on sortir des embarras typologiques?, *Modèles linguistiques [En ligne]*, 64, <http://journals.openedition.org/ml/353>. (Date d'accès au site : 19.04.2020).
- Ollivier, C. (2003). Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0. M-L. Lions-Olivieri et P. Liria (Editeurs), dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (p. 261-284). Paris : Editions Maison des Langues.
- Onursal, İ. (2005). *Les apports de la linguistique à l'enseignement du FLE et l'enseignement de la linguistique*. La thèse de doctorat non publiée. Ankara : Université de Hacettepe, Institut des Sciences Sociales.
- Onursal, İ. (2006). Dil bilimlerinin yabancı dil öğretimindeki yeri ve öğretmen adaylarına yönelik dilbilim dersleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 85-95.
- Özçelebi, H. (2004). *La subjectivité dans l'enseignement du FLE (Dans l'exemple de campus 1-2-3)*. Mémoire de maîtrise non publié. Ankara : Université Hacettepe, Institut des Sciences Sociales.
- Özçelik, N. & Topçu Tecelli, N. (2008). Causes des difficultés de l'écrit en français chez les étudiants Turcs. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 99-123. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/6746/90704>. (Date d'accès au site : 20.09.2020).
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research & evaluation methods]*. (çev. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Pegem: Ankara.
- Peytard, J. et Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette.

- Portine, H. (1992). La notion d'énonciation et l'évolution de la didactique des langues. D. Flament- Boistrancourt (Ed.), dans *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*. Presses Universitaires de Lille.
- Reboul, A. et Moeschler J. (1998). *Pragmatique du Discours: de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris : Armand Colin.
- Reichler-Béguelin, M.-J. (1992). Comment exercer le discours indirect libre « en production » ? L'apport de la didactique du français langue seconde. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 18, 201-221.
- Rifiyanti, H. (2020). Learners' perceptions of online English learning during Covid-19 pandemic. *Scope: Journal of English Language Teaching*, 5(1), 31–35. <http://dx.doi.org/10.30998/scope.v5i1.6719>. (Date d'accès au site : 20.04.2021).
- Rosier, L. (1999). *Le Discours Rapporté: histoire, théories, pratiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris : Didier.
- Sancaktar, H. B. (2012). *La pragmatique et les actes de langage dans l'enseignement/apprentissage du français deuxième langue étrangère*. Mémoire de maîtrise non publié. Ankara : Université Hacettepe, Institut des Sciences Sociales.
- Schott-Bourget, V. (2009). *Approches de la linguistique*. Paris : Armand Colin.
- Siouffi, G. et Raemdonck, D.-V. (1999). *100 Fiches pour comprendre la linguistique*. Rosny : Bréal.
- Sitri, F. & Reboul, S. (1998). L'énonciation dans des manuels de grammaire du secondaire. A. Collinot et G. Petiot (éd.), dans *Manuélistation d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Stoean, C. Ş. (2003). Les théories de l'énonciation comme fondement de l'approche communicative. *Dialogos*, 8, 38-58.
- Şahin, Y. (2006). *Yabancı dil öğretmenlerinin eğitimsel ve alan bilgisi açısından değerlendirilmesi*. La thèse de doctorat non publiée. Ankara : Université d'Ankara.
- Şenel, N. (2017). *La classe inversée dans les pratiques de l'enseignement du FLE*. La mémoire de maîtrise non publiée. Eskişehir : Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation.
- Taşdelen, İ. (2019). Megara ve Stoa mantığı. D. Grunberg (Ed.), dans *Mantığın Gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Tok, Z. (2016). *Analyse des traductions des discours rapporté dans les Fables de la Fontaine et sa fonction dans l'enseignement du FLE*. Thèse de doctorat non publiée, Ankara : Université Hacettepe, Institut des Sciences de l'Éducation.
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators*. USA: Rowman & Littlefield Education.
- Tuominen, M. (2008). *Les expressions déictiques dans les textes journalistiques*. Mémoire de maîtrise. Université de Tampere, Institut des études de langue et de traduction.
- UQTR (2013). Politique de la formation à distance, réf. d'avril 2020. <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/vrsg/Reglementation/108.pdf>. (Date d'accès au site : 04.11.2021).
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris, Hachette.
- Vion, R. (2000). *La Communication verbale*. Paris : Hachette Supérieur.
- Vion, R. (2004). Modalités, modalisations et discours représentés. *Langages*, 4(156), 96-110. <https://www.cairn.info/revue-langages-2004-4-page-96.htm>. (Date d'accès au site : 16.11.2020).
- Yaguello, M. (1981). *Alice au pays du langage: Pour comprendre la linguistique*. Paris : Editions du Seuil.
- Yazıcı Kaya, E. (2016). *Les principes et les procédés linguistiques de l'organisation du discours: la modalisation et les modalités énonciatives*. Thèse de maîtrise non publiée. Ankara : Université Gazi, Institut des Sciences Pédagogiques.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Weyl, H. (1981). Le fantôme de la modalité. *Mathématiques et Sciences Humaines*, tome 74, 37-60. http://www.numdam.org/item?id=MSH_1981__74__37_0. (Date d'accès au site : 27.11.2020).
- Wilczynska, W. (2005). Approche énonciative et didactique des langues. *Synergies Pologne*, 2, 14-25.

ANNEXES

ANNEXE 1. Le programme Recommandé par le YÖK

2

I. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitime Giriş	2	0	2	3
Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
Atatürk İnkılabı ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3
Yabancı Dil 1	2	0	2	3
Türk Dil 1	3	0	3	5
Fransızca'nın Yapısı 1	2	0	2	3
Okuma Becerileri 1	2	0	2	3
Yazma Becerileri 1	2	0	2	3
Sözlü İletişim Becerileri 1	2	0	2	4
Toplam	19	0	19	30

II. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
Atatürk İnkılabı ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
Yabancı Dil 2	2	0	2	3
Türk Dil 2	3	0	3	5
Bilgi Teknolojileri	3	0	3	5
Fransızca'nın Yapısı 2	2	0	2	2
Okuma Becerileri 2	2	0	2	2
Yazma Becerileri 2	2	0	2	2
Sözlü İletişim Becerileri 2	2	0	2	2
Toplam	22	0	22	30

III. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
Öğretim İki ve Yöntemleri	2	0	2	3
Seçmeli 1	2	0	2	4
Seçmeli 1	2	0	2	3
Seçmeli 1	2	0	2	4
Fransızca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	3
Fransız Edebiyatı 1	2	0	2	2
Dilbilimi 1	2	0	2	2
Fransızca'nın Yapısı 3	2	0	2	3
Fransızca Sözcük Bilgisi 1	2	0	2	3
Toplam	20	0	20	30

IV. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
Seçmeli 2	2	0	2	4
Seçmeli 2	2	0	2	3
Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
Seçmeli 2	2	0	2	4
Fransızca Öğretim Programları	2	0	2	3
Fransız Edebiyatı 2	2	0	2	2
Dilbilimi 2	2	0	2	2
Fransızca Sözcük Bilgisi 2	2	0	2	3
Toplam	19	2	20	30

V. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3
Seçmeli 3	2	0	2	4
Seçmeli 3	2	0	2	3
Seçmeli 3	2	0	2	4
Fransızca Dil Becerilerinin Öğretimi 1	3	0	3	5
Fransızca-Türkçe Çeviri	2	0	2	4
Dil Edinimi	2	0	2	2
İkinci Yabancı Dil 1	2	0	2	2
Toplam	19	0	19	30

VI. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
Seçmeli 4	2	0	2	4
Seçmeli 4	2	0	2	3
Seçmeli 4	2	0	2	4
Fransızca Dil Becerilerinin Öğretimi 2	3	0	3	5
Fransız Kültürü	2	0	2	3
Türkçe-Fransızca Çeviri	2	0	2	3
İkinci Yabancı Dil 2	2	0	2	2
Toplam	19	0	19	30

VII. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	13
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
Seçmeli 5	2	0	2	4
Seçmeli 5	2	0	2	4
İkinci Yabancı Dil 3	2	0	2	2
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	3	0	3	4
Toplam	13	6	16	30

VIII. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	15
Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
Seçmeli 6	2	0	2	4
Seçmeli 6	2	0	2	4
Mesleki Fransızca	2	0	2	4
Toplam	10	6	13	30

Genel Toplam					SAAT	YÜZDE
Dersin Adı	T	U	K	AKTS		
Meslek Bilgisi	44	12	50	94	56	34
Genel Kültür	26	2	27	42	28	18
Alan Eğitimi	71	0	71	104	71	48
Toplam	141	14	148	240	155	100

ANNEXE 2. Les Sujets de Prétest et de Posttest

Tâche 1 : Vous avez été témoin d'un accident de la route/de vol. Ecrivez une lettre /un mél à votre mère/père pour lui raconter votre expérience. Exprimez vos opinions et sentiments sur le fait. (Une demi-page).

Objectif : Utilisation des éléments de la situation d'énonciation, des déictiques, des modalités, peut-être du discours rapporté et des temps verbaux.

Tâche 2 : Regardez la photo. Imaginez que vous êtes journaliste et vous tombez sur la scène montrée sur la photo. Depuis votre téléphone portable, vous tournez une vidéo d'une minute pour la diffuser en ligne aux spectateurs.

Objectif : Utilisation des éléments de la situation d'énonciation, des déictiques, des modalités, peut-être du discours rapporté et des temps verbaux.



ANNEXE 3. Grille d'évaluation

Pour la production écrite

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit.	0	1	2	3	4	5	6
Total	20 points						

Pour la production orale

Critère	Point						
utilisation des éléments de la situation d'énonciation - préciser l'énonciateur, le co-énonciateur, le lieu et le moment d'énonciation.	0	1	2	3	4		
utilisation correcte des déictiques (utilisation correcte des personnes) (quatre déictiques temporels ou spatiaux sont suffisants)	0	1	2	3	4	5	
utilisation correcte des temps verbaux	0	1	2	3	4	5	
Expression de la subjectivité - L'énonciateur exprime son opinion au sujet de ce qu'il dit. - Utilisation des gestes, mimiques et du ton de la voix appropriés.	0	1	2	3	4	5	6
Total	20 points						

ANNEXE 4. Un Questionnaire d’Evaluation du Cours (QDEC)

Date:

Dans ce cours:

- Qu'est-ce que tu aimes le plus ? Pourquoi ?

- Qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile ? Pourquoi?

- Dans quelle(s) activité(s) as-tu le mieux réussi?

- Le contenu du cours favorise-il ton apprentissage ?

- Est-ce qu'il avait quelque chose qui a rendu ton travail plus difficile ?
Explique-moi brièvement.

- Comment puis-je contribuer à ton apprentissage dans les prochains cours ?

ANNEXE 5. Les Questions de l'Entretiens Semi-Structurés

1) Quelles sont vos opinions sur le contenu de ce cours qui a été préparé dans le cadre de la théorie de l'énonciation ?

2) Les activités et les pratiques ont apporté quels types de changements dans vos discours ?

- emploi des pronoms personnels
- emploi des déictiques temporels
- emploi des déictiques spatiaux
- emploi des expressions de la subjectivité
- emploi des temps verbaux
- emploi des discours rapportés

3) Selon vous, quelle est la place et l'importance des notions fondamentales de la théorie de l'énonciation dans l'enseignement des langues ?

4) En tant que futur enseignant, d'après-vous, comment ce processus d'apprentissage lié à la théorie de l'énonciation affectera votre vie professionnelle ?

ANNEXE 6. Formulaire de Consentement et d'Autorisation

Bu çalışma, *Sözceleme Kuramı Çerçevesinde Hazırlanan Söylem Oluşturma Etkinliklerinin Fransızca Yabancı Dil Sınıfında Uygulanması* başlıklı bir araştırma çalışması olup Sözceleme Kuramı çerçevesinde hazırlanan söylem oluşturma etkinliklerinin Fransızca yabancı dil sınıfına uygulanabilirliğini ortaya koymak amacını taşımaktadır. Çalışma, Meltem Ercanlar tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile yabancı dil öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının söylem üretme becerilerinin gelişimine katkı sunulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, canlı ders kayıtları, ödevler ve görüşme yoluyla sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler bilgisayarda depolanacak, korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği bölümünden Meltem Ercanlar 'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı :

Adres :

İş Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

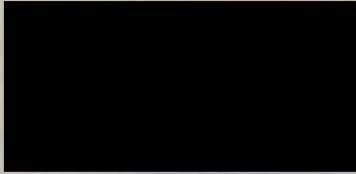
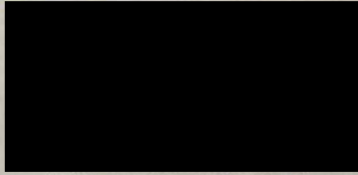
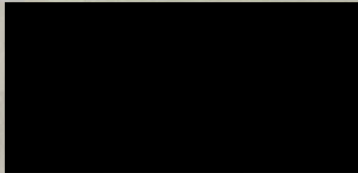
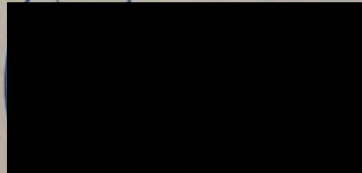
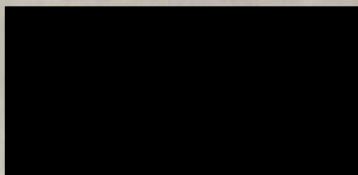
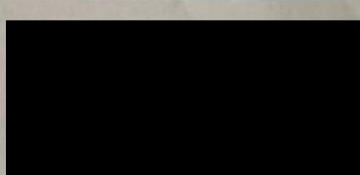
ANNEXE 7. Permission de la Commission d'Éthique de l'Université Anadolu

Evrak Kayıt Tarihi: 14.10.2019	Protokol No: 80407	Tarih: 30.10.2019
--------------------------------	--------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Sözceleme Kuramı Çerçevesinde Hazırlanan Söylem Oluşturma Etkinliklerinin Fransızca Yabancı Dil Sınıfında Uygulanması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ
TEZ YAZARI:	Meltem ERCANLAR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ANNEXE 8. La Fiche Détaillée de la 1^{ère} Semaine

Sujet : **L'énonciation et la situation d'énonciation**

Objectif : **apprendre les différents paramètres d'une situation d'énonciation**

Durée : **60 min.**

Public : **grands-adolescents**

Niveau : **B1/ B1+**

Compétences à travailler : **Compréhension écrite/orale et production écrite**

Les méthodes d'enseignement : **l'exposé, question-réponse.**

L'ENONCIATION

L'Enonciation : l'acte de production d'un énoncé.

L'Enoncé : le produit concrète de l'énonciation.

L'énoncé vs. La phrase

La phrase est compréhensible hors de tout contexte si elle respecte les normes grammaticales alors que **l'énoncé** n'est compréhensible que dans une situation précise (contexte).

Exemple :

« *Mon quartier est le plus pittoresque de la ville.* »

« *Voici, Monsieur !* »

« *Ah, s'il vous plait !* »

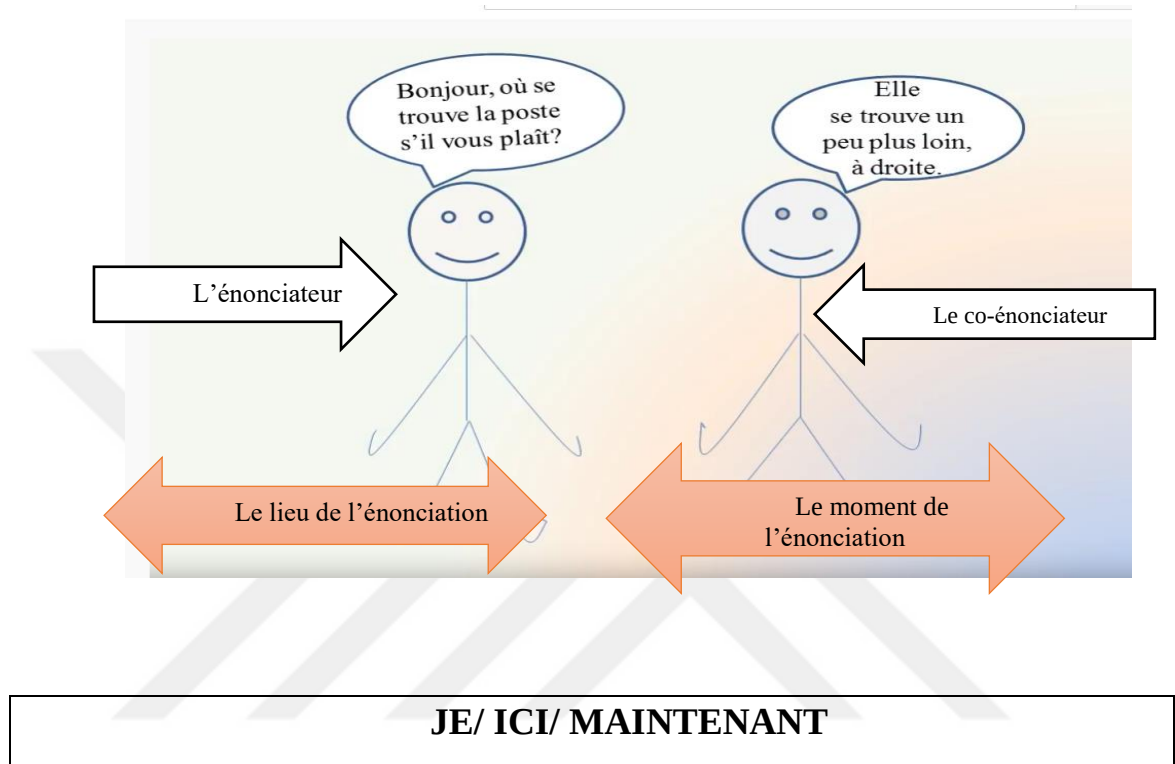
La Situation D'Enonciation

C'est le contexte dans lequel un énoncé s'est produit.

Plusieurs éléments permettent de déterminer la situation d'énonciation :

- Celui qui parle = c'est **l'énonciateur**.
- Celui à qui l'énoncé s'adresse = c'est **le destinataire/co-énonciateur**.
- **Le moment de l'énonciation** = c'est le moment où l'on parle.
- **Le lieu de l'énonciation** = le lieu où l'on parle.

- Le sujet de l'énonciation = de quoi l'énoncé parle.



« **Je** vous ordonne de venir **ici** **maintenant** ! »

« Pour **ce soir**, **nous** allons commander une pizza à emporter. »

« **Aujourd'hui**, il pleut beaucoup, malheureusement **je** dois rester **ici** ! »

Temps et sujet d'énonciation vs temps et sujet d'énoncé

- Il peut exister une distinction entre le **temps d'énonciation** (T_0) et le **temps d'énoncé** (T_1).

Par exemple :

Je suis heureuse de vous rencontrer. ($T_0 = T_1$)

Je serais contente de voir Sylvie demain. ($T_0 \neq T_1$)

• Il peut exister une distinction entre **le lieu d'énonciation** (L_0) et **le lieu d'énoncé** (L_1).

Par exemple :

Il fait beau aujourd'hui. ($L_0 = L_1$)

Il a plu à Londres. ($L_0 \neq L_1$)

• Il peut exister une distinction entre **le sujet d'énonciation** (S_0) et **le sujet d'énoncé** (S_1).

Par exemple :

(Je dis) *Je suis désolée !* ($S_0 = S_1$)

(Je dis) *Tu es très rude !* ($S_0 \neq S_1$)

Exercice : Dans les énoncés suivants, le sujet d'énonciation et le sujet d'énoncé sont-ils les mêmes ou non ?

1. « Nous avons fait quelques pas ensemble vers la station du métro ».
2. « Elle n'aimait pas du tout ce quartier ».
3. « Je dois finir mon projet avant ce weekend ».
4. « Pierre raconte des histoires à son fils tous les soirs ».

Exercice : Dans les énoncés suivants, le temps d'énonciation et le temps d'énoncé sont-ils les mêmes ou non ?

1. « Il est en train de préparer son sac pour son voyage en Iran. »
2. « Je vous téléphonerai demain pour prendre rendez-vous. »
3. « Mais ne vous inquiétez pas ! Je vous donne une nouvelle robe maintenant. »
4. « Nous sommes arrivés vers 6 heures du matin. »

L'Énoncé Coupé ou Ancré

❖ Lorsqu'il est nécessaire de connaître la situation d'énonciation pour comprendre un énoncé, on dit que cet énoncé est **rattaché à la situation d'énonciation (l'énoncé ancré)**

❖ Ce type d'énoncé se trouve dans le discours, le dialogue, la lettre, le théâtre, etc.

Par exemple :

« *Je suis le Président des Etats-Unis.* »

- qui a prononcé cet énoncé ?

- quand ? (si c'est le 21 janvier 2016 : Obama, si c'est le 21 janvier 2019 : Trump)

❖ Lorsqu'il **n'est pas nécessaire de connaître la situation d'énonciation** pour comprendre un énoncé, on dit qu'il **est détaché de la situation d'énonciation (l'énoncé coupé)**.

❖ Ce type d'énoncé se trouve dans les récits, les textes de lois, les textes scientifiques, etc.

Par exemple :

« Barack Obama fut Président des Etats-Unis de 2009 à 2017. »

Exercice : Dites si les énoncés suivants sont coupés ou ancrés ?

1. « Bonjour Hélène, je suis très triste aujourd'hui. »
2. « Dans trois jours, mon cousin va commencer à travailler. »
3. « Selon les dernières statistiques de la sécurité routière, la trottinette électrique a causé la mort de 11 personnes en 2019. »
4. « Nous allons bientôt emménager ici. »
5. « Charles a vécu là-bas en 1990. »

LES DEVOIRS

I. Compréhension écrite et orale

1. Observez les documents suivants et relevez les indices qui précisent la situation d'énonciation.

	Document 1	Document 2	Document 3
Quel est l'énonciateur/locuteur ?			
Quel est le co-énonciateur ?			
Le moment d'énonciation			
Le lieu d'énonciation			
Le sujet de l'énonciation			
La relation entre les interlocuteurs			

Document 1.

Avignon, le 5 mars 2018

Chère Anne,

Ça fait longtemps qu'on ne se voit plus. J'espère que tout va bien dans ta vie. Depuis quelque temps je pensais à t'écrire. Et voilà, j'ai enfin commencé.

Après le lycée, je suis parti à Lyon pour étudier la gastronomie. C'était ma passion, tu le sais bien. J'ai eu mon diplôme et maintenant, j'ai un petit restaurant à Avignon. Mais c'est vrai que pour créer mon propre restaurant, j'ai travaillé pendant toutes les années, toutes les nuits et tous les jours comme des fourmis mais, ça vaut la peine. Maintenant, j'ai une étoile dans le Guide Michelin depuis un an. Quel honneur !

Pendant mes études, j'ai rencontré Alexia qui faisait du théâtre à Avignon. C'était un coup de foudre et donc, je vais me marier dans six mois. Si tu es disponible, je t'invite à la cérémonie de mariage le 10 septembre. Crois-moi ! Si tu peux y venir, je serai très content. Et toi, ça va ? Que fais-tu ? Tu es toujours à Paris ? Et ta famille ? Tu as des nouvelles des amis ?

Écris-moi stp ! Tu es toujours ma meilleure amie.

Paul

Source. Bienvenu A2, MEB

Document 2.

Vers deux heures du matin, le téléphone sonna. Il s'était endormi sur le canapé.

- « Allô...Monsieur Daragane ? C'est Chantal Grippay... Vous avez lu les photocopies ?

- Oui

- Pardonnez-moi de vous téléphoner si tard...mais j'étais tellement impatiente que vous me donniez votre avis... Vous m'entendez ?

- Oui.

- Il faudrait que nous nous voyions avant le retour de Gilles. Est-ce que je peux passer chez vous ?

- Maintenant ?

- Oui, Maintenant. »

(...)

Source : *Pour que tu ne te perdes pas dans le quartier*, Patrick Mondiano, p. 51

Document 3. Audio. Ecoutez l'enregistrement 2. L'agence de voyage

Document 2

(On entend la sonnerie du téléphone)

L'agent de voyage : Tour Express, Marcel Massin, bonjour !

Le client : Ah, bonjour Monsieur Massin, M. la Croix à l'appareil. J'ai encore besoin de vos services. Je pars un voyage d'affaire pour cinq jours à Bordeaux début Avril.

L'agent de voyage : Oui, vous avez une date précise ?

Le client : Je dois être à Bordeaux le mercredi 9 Avril au plus tard à midi.

L'agent de voyage : Bien, souhaitez-vous voyager le mardi ou le mercredi ?

Le client : De préférence, le mercredi.

L'agent de voyage : Attention M. la Croix pour le retour... je crois qu'il n'y a pas de vol le dimanche. Souhaitez-vous repartir le samedi ou le lundi ?

Le client : Le lundi très tôt.

L'agent de voyage : Bien, on fait comme d'habitude, je fais une recherche et je vous envoie une proposition par mail.

Le client : C'est très bien. J'attends de vos nouvelles. Merci !

L'agent de voyage : Merci à vous !

2. Production écrite. Créez un dialogue en utilisant les données suivantes (10 énoncés au minimum).

L'énonciateur : le patient

Le co-énonciateur : la secrétaire

Le lieu d'énonciation : la salle d'attente d'un dentiste

Le moment d'énonciation : midi

Le sujet d'énonciation : une demande de rendez-vous urgent

CURRICULUM VITAE

Prénom et Nom : Meltem Ercanlar

Langue Étrangère : Français, Anglais

Lieu et Année de naissance :

E-Mail :

Formation et parcours professionnel:

- **2013 – Présent** : Assistant de recherche, Programme de Formation des Enseignants de FLE, Université Anadolu, Eskişehir
- **2016 – 2021** : Doctorat, Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation, Programme de Formation des Enseignants de FLE
- **2013-2016** : Maîtrise, Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation, Programme de Formation des Enseignants de FLE
- **Février-2013 - Juin-2013** : Enseignante de FLE, Université Osmangazi, Eskişehir
- **2007-2012** : Licence, Université Anadolu, Faculté d'Éducation, Programme de Formation des Enseignants de FLE
- **2003-2007** : Lycée Uskudar Mehmet Rauf, Département de Langue Étrangère, İstanbul.

Publications et activités scientifiques:

- Ercanlar, M. (2019). Fransızca Yabancı Dil Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Özyeterlilik İnançları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 239-252.
- Aydoğu, C., Ercanlar, M. & Aydınalp, E.B. (2017). Fransızca Yabancı Dil Öğretiminde Eylem-Odaklı Yaklaşım Dayalı Bir Uygulama Örneği: Nitel Bir Durum Çalışması. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(4), 760-779. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/2417-published.pdf>
- Aydoğu, C. & Ercanlar, M. (2017). Dynamiser l'Oral par la Perspective Actionnelle: un Exemple d'Exploitation en Classe de FLE. *The Journal of International Social Research*, 10(49), 396-407. www.sosyalarastirmalar.com
- Aydoğu, C. & Ercanlar, M. (2017). Fransızca Yabancı Dil Sınıfında Eğitsel Yönergelerin Kullanılması Üzerine Nitel Bir Durum Çalışması in *International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology*
- Stage d'été 2016, Alliance française Paris Ile-de-France.