



**L'UTILISATION
DE LA TRADUCTION AUDIOVISUELLE
AU SERVICE DE LA MÉDIATION
DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE**

Thèse de Doctorat

Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN

Eskişehir 2024

**L'UTILISATION DE LA TRADUCTION AUDIOVISUELLE AU SERVICE DE
LA MÉDIATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE**

Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN

DOKTORA TEZİ

Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Fransızca Öğretmenliği Programı

Danışman: Doç. Dr. Canan Aydınbek

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz 2024

APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT

Yıldız Fakıođlu Gökduvan'ın "L'Utilisation de la Traduction audiovisuelle au service de la médiation dans l'enseignement du FLE" başlıklı tezi 18/07/2024 tarihinde aşığıdaki jüri tarafından deęerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmelięi"nin ilgili maddeleri uyarınca,

Fransızca Öğretmenlięi Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Canan AYDINBEK
Üye	: Prof. Dr. Ece KORKUT
Üye	: Doç. Dr. Nejdət KARADAĞ
Üye	: Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Cihan AYDOĞU

.....

Enstitü Müdürü

ÖZET

FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE ARACILIK İÇİN GÖRSEL-İŞİTSEL ÇEVİRİ KULLANIMI

Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2024

Danışman : Doç. Dr. Canan Aydınbek

Bu tez, Yabancı Dil olarak Fransızca Öğretiminde, öğrencilere Görsel İşitsel Çeviri türlerinden biri olan altyazı ve türevlerini aktif olarak yaptırmanın öğrencilerin yazma ve çeviri becerilerine katkısını sorgulamayı, öğrencilerin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) (Avrupa Konseyi, 2020) ek cildinde değinilen aracılık stratejileri kullanımını tespit etmeyi ve öğrencilerin konu hakkındaki görüşlerini belirlemeyi hedeflemektedir. Bu amaçlar doğrultusunda, karma yönteme başvurulmuş çalışma kapsamında toplam sekiz hafta süren bir uzaktan eğitim ve deney süreci tasarlanmış ve bir devlet üniversitesinin Fransızca Öğretmenliği Programı son sınıfında öğrenim gören on beş öğrenci ile ders dışı bir etkinlik olarak yürütülmüştür. Öğrencilerden toplamda altı adet etkinlik sayfasından her hafta birini özerk bir şekilde doldurmaları ve her etkinlik sayfası sonunda bulunan değerlendirme formuna görüşlerini belirtmeleri talep edilmiştir. Toplanan nitel ve nicel verilerin analizine göre ön test ve son test sonuçları değerlendirildiğinde bu iki test arasında öğrencilerin Fransızca yazma becerileri sonuçlarında anlamlı bir değişim olduğu tespit edilirken Türkçeden Fransızcaya yazılı çeviri ve Fransızcadan Türkçeye özetleme becerilerinde anlamlı bir değişim olmadığı saptanmıştır. Öğrenci görüşleri nitel analiz yöntemiyle değerlendirildiğinde, öğrenciler genel olarak aktif Fransızca altyazılama yapmanın yazma becerilerini “kesinlikle” geliştirdiğini düşünmekte ve bir yöntem olarak aktif altyazılamayı motive edici olarak nitelendirmektedir. Sonuç olarak, alanyazında yapılan çalışmalardan ve bu çalışmadan yola çıkarak Görsel-İşitsel Çeviri türlerinin Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretimi derslerinde sınıf içi aracılık faaliyetlerini sağlamak, öğrenenlerin dilsel becerilerini geliştirmek, bilişsel süreçlerini desteklemek, öğrenen özerkliğini sağlamak ve motivasyonu artırmak gibi amaçlarla kullanılabilen ileri sürülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Fransızca öğretimi, Aracılık, Görsel-İşitsel çeviri, Eğitsel çeviri

RÉSUMÉ

L'UTILISATION DE LA TRADUCTION AUDIOVISUELLE AU SERVICE DE LA MÉDIATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN

Département de Langues Étrangères, Programme de formation des enseignants de FLE

Université Anadolu, Institut des Programmes d'Études Supérieures, juillet 2024

Directrice : Mme la maîtresse de conférences Canan Aydınbek

L'objectif de cette thèse est d'étudier l'apport de l'utilisation active du sous-titrage (et de ses combinaisons), qui est l'un des modes de la traduction audiovisuelle, aux compétences de la production écrite et de traduction des apprenants du FLE. Elle vise aussi à déterminer l'utilisation des stratégies de médiation (telles que présentées dans le volume complémentaire de CECR, Conseil de l'Europe, 2020) par ces apprenants et à connaître l'opinion de ces derniers sur le sujet. Conformément à ces objectifs, dans le cadre de cette étude pour laquelle une méthode mixte a été utilisée, un programme d'enseignement à distance a été conçu par la chercheuse, durant lequel les étudiants progressent en autonomie pendant une période de huit semaines au total. La formation a été organisée comme une activité extrascolaire avec la participation de quinze apprenants de dernière année du département de didactique du FLE d'une université publique. Les apprenants ont été incités à compléter une fiche d'activité chaque semaine et à écrire leur opinion sur le formulaire prévu à cet effet figurant à la fin de chaque fiche d'activité. L'analyse des données qualitatives et quantitatives collectées a montré qu'il y avait un changement significatif entre les résultats du pré-test et du post-test en ce qui concerne la compétence de production écrite en français des apprenants, alors qu'aucune différence significative n'a été constatée en ce qui concerne la traduction écrite du turc vers le français et les compétences de résumé du français vers le turc. L'évaluation des opinions a montré que les apprenants pensent généralement que le sous-titrage actif améliore « certainement » leurs compétences en matière de production écrite et qu'ils considèrent le sous-titrage actif comme une méthode motivante. En conclusion, cette recherche a mis en lumière que les modes de traduction audiovisuelle peuvent être utilisés dans les cours d'enseignement du FLE afin d'assurer la médiation de texte en classe, améliorer les compétences linguistiques des apprenants, soutenir leurs processus cognitifs, assurer leur autonomie, et favoriser leur motivation.

Mots-clés : Enseignement du FLE, Médiation, Traduction audiovisuelle, Traduction pédagogique

ABSTRACT

THE USE OF AUDIOVISUAL TRANSLATION FOR MEDIATION IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN

Department of Foreign Languages Education, Program in French Language Teaching

Anadolu University, Graduate School, July 2024

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Canan Aydınbek

The aim of this thesis is to study the contribution of the active use of subtitling (and its combinations), one of the modes of audiovisual translation, to the writing and translation skills of learners of French as a foreign language. It also seeks to ascertain the use of mediation strategies (as presented in the companion volume of the CEFR, Council of Europe, 2020) by these learners and to understand their opinions regarding the topic. In alignment with these objectives, as part of this mixed methods study, a distance learning programme was designed by the researcher in which students progressed independently over a total period of eight weeks. The course was conducted as an extracurricular activity with the participation of fifteen final-year students from the French as a Foreign Language teaching department of a public university. The learners were required to complete an activity sheet on a weekly basis and to submit their opinions via the provided form at the conclusion of each activity sheet. For the analysis of the collected qualitative and quantitative data, after the evaluation of the pre-test and post-test analysis, it was found that there was a significant change between the two tests in the results of the students' French writing skills, while there was no significant change in the translation from Turkish to French and the summarising skills from French to Turkish. The qualitative analysis of the students' opinions revealed that, in general, they considered active subtitling in French to have a positive impact on their writing skills. They also perceived active subtitling as a motivating method. In conclusion, concerning the literature review and the findings of this study, this research has demonstrated that audiovisual translation modes can be employed in French as a foreign language course to facilitate the mediation of a text in class, enhance learners' language abilities, support their cognitive processes, ensure their autonomy and encourage their motivation.

Keywords: Teaching French as a foreign language, Audiovisual translation, Mediation, Pedagogical translation

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail. Sans leur soutien, leur aide et leur encouragement, cette thèse n'aurait pas vu le jour.

Je remercie tout d'abord Mme Canan Aydınbek, ma directrice de thèse, pour ses précieux conseils et son soutien. Sa disponibilité et ses recommandations m'ont permis de surmonter de nombreux défis. Je souhaite adresser mes plus sincères remerciements à Mme Gülnihal Gülmez, ma première directrice de thèse. Son soutien, ses conseils avisés et son accompagnement tout au long de ce parcours ont été inestimables.

Je tiens à remercier les membres de Comité de suivi de thèse : Mme Cihan Aydoğu pour ses contributions dévouées et M. Nejdet Karadağ pour ses contributions précieuses notamment à la partie méthodologique de la recherche. Leur contribution a été essentielle pour orienter et améliorer mes recherches.

Je suis profondément reconnaissante aux membres du jury : je remercie infiniment à Mme Ece Korkut pour son encouragement constant et pour son expertise et son évaluation rigoureuse de ce travail. Ses remarques ont enrichi cette recherche et ont contribué à sa qualité finale. Je tiens à remercier sincèrement Mme İrem Onursal Ayırır non seulement pour son soutien inébranlable mais aussi pour son expertise et ses commentaires constructifs et avisés qui ont été extrêmement précieux pour le travail. Sa disponibilité et ses encouragements ont été d'une grande aide dans les moments de doute.

Un grand merci aux apprenants de la recherche, désormais diplômés du département de didactique de l'enseignement du FLE de l'Université Hacettepe pour leur collaboration et leur enthousiasme. Travailler avec eux a été une expérience enrichissante pour moi. Je tiens aussi à remercier les évaluateurs des tests pour le temps précieux qu'ils ont consacré.

Je voudrais exprimer ma gratitude à tous mes professeurs, de la classe préparatoire jusqu'au programme doctoral. Tout d'abord, je souhaite remercier Mme Nebahat Açıktan, Mme Fatma Sevim et Mme Aysin Belet pour avoir posé les bases solides de ma formation. Je tiens à remercier tous mes professeurs du département de didactique de l'enseignement du FLE à l'Université Hacettepe pour leurs enseignements rigoureux et riches pendant mes années de licence et de master : Mme Ayşe Kıran, M. Zeynel Kıran, Mme Ece Korkut, Mme Nazmiye Topçu Tecelli, Mme İrem Onursal Ayırır, M. Barış Aydın, Mme Fulya Yılmaz et Mme Safınaz Büyükgüzel. Je suis profondément reconnaissante à tous mes professeurs du département de didactique du FLE à l'Université Anadolu : Mme Gülnihal Gülmez, M. Bahadır Gülmez, M. Abdullatif Acarlıoğlu, Mme Zühre Yılmaz Güngör, Mme Canan Aydınbek, Mme Cihan Aydoğu. Tout au long de ma formation doctorale, j'ai beaucoup appris grâce aux riches cours qu'ils ont donné dans leurs domaines.

Je tiens à remercier M. İsmail Hakkı Mirici, le chef du Département de Langues étrangères à l'Université Hacettepe pour son soutien. Je voudrais également exprimer ma gratitude à mes collègues et mes professeurs dans notre département.

J'exprime mes sincères remerciements aux membres du Département de Traduction et d'Interprétation à l'Université Hacettepe pour leur soutien. Je tiens à remercier sincèrement Mme Şirin Okyayuz qui m'a fait découvrir le domaine de la Traduction audiovisuelle et M. Mümtaz Kaya avec qui j'ai eu l'occasion de travailler sur ce sujet.

Un immense merci à Esra Körözlü pour son soutien et son aide précieux. Je remercie Esengül Yazıcı Kaya, avec qui nous avons commencé et fini ce voyage de doctorat, pour les moments de camaraderie et le soutien moral précieux. Je remercie également mes amis Alper Kumcu et Bahtım Kütük pour leur soutien et les discussions qui ont rendu cette expérience de recherche plus enrichissante. Je n'oublie pas mes amis qui ont toujours été là pour m'encourager et me soutenir : Burçak Fakıoğlu Yakıcı, Yeliz Szeremy, Ezgi Nur Güven, Murat Aksoy, Zeynep Gök Aksoy, Gökçen Sena Kumcu, Sinem Orallı Koparmal, Ayşe Mancılık Apur et Melek Şener. Je remercie Berna Ataberk et Nurşah Ataş pour leur soutien et leur aide. Je suis profondément reconnaissante envers l'ensemble des membres de notre choral, Ankara Çoksesli Korosu, leurs encouragements ont été d'un soutien inestimable.

Je tiens à exprimer ma gratitude infinie à mes parents Meliha et Muzaffer Fakıoğlu qui m'ont soutenu à tout moment et en toutes circonstances, pour leur patience, leurs encouragements et leurs sacrifices tout au long de ce processus de rédaction. Je tiens à remercier mes frères Ufuk et Uzay Fakıoğlu dont le soutien inconditionnel et les encouragements ont été une source constante de force tout au long de ce parcours. Un grand merci à ma belle-mère Nuray Küçükler pour son soutien, son encouragement et sa patience. Je remercie sincèrement mon beau-père Fethi Gökdoğan et mon beau-frère Murat Can Gökdoğan pour leur soutien.

Un immense merci à mon époux, mon âme sœur, Umut Can Gökdoğan qui a été toujours à mes côtés, prêt à tout faire, tout au long de cette aventure, du début jusqu'à la fin. Ses remarques constructives et son encouragement constant ont été essentiels pour la rédaction de cette thèse. Je le remercie aussi pour son amour, sa patience et son soutien indéfectible. Sa compréhension et ses encouragements constants ont été le pilier de ma réussite. Je ne pourrais être plus reconnaissante pour tout ce qu'il a fait pour moi.

Je remercie du fond du cœur notre petite fille de 34 mois, Masal Gökdoğan, pour sa compréhension et son soutien malgré son jeune âge. Sa présence et son amour m'ont été toujours une source de joie et d'inspiration pendant ce voyage.

Enfin, je souhaite exprimer ma reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué à la réussite de cette thèse.

Yıldız Fakıoğlu Gökdoğan

Juillet 2024 Ankara

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 programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

Yıldız Fakıoğlu Gökdoğan

TABLES DES MATIÈRES

LA PAGE DU TITRE.....	i
APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT.....	ii
ÖZET	iii
RÉSUMÉ.....	iv
ABSTRACT.....	v
REMERCIEMENTS.....	vi
TABLES DES MATIÈRES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX	xiv
LISTE DES FIGURES ET DES GRAPHIQUES.....	xvi
INDEX DES ABRÉVIATIONS	xxiii
1. INTRODUCTION.....	1
1.1. Problématique	2
1.2. Objectifs et spécificité du travail.....	5
1.3. Hypothèses	5
2. CADRE THÉORIQUE ET REVUE DE LITTÉRATURE.....	8
2.1. Médiation	8
2.1.1. Définitions dictionnaires et notionnelles.....	8
2.1.2. Médiation dans le CECR.....	9
2.2. Médiation de textes	17
2.2.1. Activités de médiation.....	18
2.2.1.1. Transmettre des informations spécifiques.....	18
2.2.1.2. Expliquer des données.....	18
2.2.1.3. Traiter un texte	18
2.2.1.4. Traduire un texte écrit	19
2.2.1.5. Prendre des notes.....	19

2.2.1.6. Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs.....	20
2.2.1.7 Analyser et formuler des critiques de textes créatifs.....	20
2.2.2. Stratégies de médiation.....	21
2.2.2.1. Stratégies pour expliquer un nouveau concept	22
2.2.2.1.1. Relier à un savoir préalable	22
2.2.2.1.2. Adapter son langage	22
2.2.2.1.3. Décomposer une information compliquée	23
2.2.2.2. Stratégies pour simplifier un texte	23
2.2.2.2.1. Amplifier un texte dense	23
2.2.2.2.2. Élaguer un texte.....	23
2.3. Médiation et traduction	24
2.4. Traduction dans l'enseignement des langues étrangères.....	25
2.4.1. Place de la traduction dans les méthodologies d'enseignement du FLE	29
2.4.2. Cours de traduction dans les départements de didactique du FLE en Turquie .	30
2.5. Traduction audiovisuelle	31
2.6. Place de la TAV dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ..	34
2.7. Utilisation active des modes de TAV ou le TAD.....	39
2.7.1. Sous-titrage actif/didactique.....	41
2.7.1.1. Sous-titrage intralinguistique	44
2.7.1.2. Sous-titrage interlinguistique	44
2.7.1.3. Sous-titrage interlinguistique inversé.....	45
2.7.2. Doublage en LÉ.....	45
2.7.3. Audiodescription en LÉ	47
2.8. Bases éducatives en rapport avec la TAD	48
2.8.1. Facteurs affectifs : l'attitude et la motivation.....	48
2.8.2. Apprentissage en autonomie : apprendre à apprendre.....	50
2.8.3. Développement cognitif	52

2.8.4.	Compétences langagières	54
2.8.5.	Sensibilisation langagière et compétence interculturelle.....	55
2.8.6.	Alternance codique - Translangage	56
3.	MÉTHODOLOGIE	58
3.1.	Objectif de recherche	58
3.2.	Devis de recherche	58
3.3.	Population et échantillon de recherche.....	60
3.4.	Processus de collecte des données	62
3.5.	Outils de collecte de données	63
3.6.	Procédures	75
3.7.	Séquences d'activités (Fiches pédagogiques)	76
3.8.	Analyse des données	102
3.9.	Considération éthique.....	103
3.10.	Limitations.....	103
3.11.	Fiabilité et validité.....	104
4.	ANALYSE, RÉSULTATS ET DISCUSSIONS	106
4.1.	Analyse et résultats du questionnaire préliminaire	106
4.2.	Analyse et résultats des fiches pédagogiques.....	108
4.2.1.	Résultats sur l'activité de « brise-glace ».....	111
4.2.2.	Résultats sur l'activité de « pré-activité »	115
4.2.3.	Résultats sur l'activité de « Comment exprimer ? ».....	118
4.2.4.	Résultat sur l'« activité » principale : la traduction des apprenants	123
4.2.5.	Résultats sur la « post-activité » : la production écrite des apprenants	132
4.3.	Opinions des apprenants après avoir complété les FPs.....	139
4.3.1.	Analyse de la question 1	139
4.3.2.	Analyse de la question 2	145
4.3.3.	Analyse de la question 3	147

4.3.4.	Analyse de la question 4.....	149
4.4.	Analyse des pré-test et post-test.....	150
4.5.	Analyse du questionnaire final en comparaison avec le questionnaire préliminaire	152
4.6.	Résultats sur le questionnaire final.....	158
4.6.1.	Analyse de la question 4.....	158
4.6.2.	Analyse de la question 5.....	159
4.6.3.	Analyse de la question 8.....	160
4.6.4.	Analyse de la question 9.....	161
4.6.5.	Analyse de la question 10.....	164
4.6.7.	Analyse de la question 11.....	165
4.6.8.	Analyse de la question 12.....	166
4.6.9.	Analyse de la question 13.....	167
4.6.10.	Analyse de la question 14.....	168
4.6.11.	Analyse de la question 15.....	169
4.6.12.	Analyse de la question 16.....	170
4.6.13.	Analyse de la question 17.....	171
4.7.	Discussions finales.....	171
5.	CONCLUSION.....	175
5.1.	Conclusion sur les questions de recherche.....	176
5.2.	Limites et défis de l'étude.....	179
5.3.	Propositions.....	180
5.3.1.	Propositions pour les enseignants qui souhaitent utiliser les modes de TAV en classe du FLE.....	180
5.3.2.	Propositions pour les chercheurs qui souhaitent mener des recherches sur la TAV didactique.....	181
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	183

ANNEXES.....



LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1. Dichotomies de la traduction dans l'enseignement des langues (Cook, 2010, p. 135).....	27
Tableau 2.2. Différents modes de sous-titrages selon Gambier (2007, p. 100).....	38
Tableau 2.3. Possibilités d'utilisation du sous-titrage comme ressource didactique en LE (Talaván, 2020, p. 569).....	41
Tableau 2.4. Possibilités d'utilisation du doublage comme ressource didactique en LE (Talaván, 2020, p. 573).....	46
Tableau 2.5. Compétences langagières communicatives (Conseil de l'Europe, 2020, p. 135).....	54
Tableau 3.1. Informations personnelles des participants de la recherche.....	61
Tableau 3.2. Matrice de collecte de données.....	63
Tableau 3.3. Plan du cours selon Talaván et Lertola (2022).....	77
Tableau 3.4. Construction des fiches pédagogiques de la recherche.....	79
Tableau 4.1. Résumé des informations sur les participants de la recherche.....	106
Tableau 4.2. Notes générales des apprenants dans l'ensemble des activités pour chacune des fiches pédagogiques.....	109
Tableau 4.3. Grille d'évaluation du sous-titrage d'après Talaván (2020).....	125
Tableau 4.4. Notes des apprenants du sous-titrage de chaque fiche pédagogique.....	125
Tableau 4.5. Notes des apprenants de la production écrite de chaque fiche pédagogique.....	133
Tableau 4.6. Répartition des réponses de chacun des apprenants avant et après l'expérimentation pour les questions 7, 8 et 9 du questionnaire préliminaire et 1, 2 et 3 du questionnaire final.....	154

Tableau 4.7. Répartition des réponses de chacun des apprenants avant et après l'expérimentation pour les questions 16, 17 du questionnaire préliminaire et 6, 7 du questionnaire final..... 157



LISTE DES FIGURES ET DES GRAPHIQUES

Figure 2.1. Médiation dans l'édition 1998 de CECR (Conseil de l'Europe, 2016).....	12
Figure 2.2. Schéma de la médiation linguistique (dressé par Hallet (2008) cité par Biedermann, 2014).....	13
Figure 2.3. Activités de médiation (Conseil de l'Europe, 2020)	16
Figure 2.4. Stratégies de médiation (Conseil de l'Europe, 2020).....	16
Figure 2.5. Critères du sous-titrage didactique d'après Talaván, 2020.....	42
Figure 2.6. Exemple sur le critère de la longueur des sous-titres	43
Figure 2.7. Exemple sur le critère de la condensation des sous-titres	43
Figure 2.8. Exemple sur le critère de la segmentation des sous-titres	44
Figure 2.9. Critères du doublage didactique d'après Talaván (2020).....	47
Figure 2.10. Critères de l'audiodescription didactique	48
Figure 2.11. Taxonomie de capacités cognitives selon Bloom (1950) cité par Anderson et al. (2001).....	53
Figure 2.12. Taxonomie de Bloom révisée par Anderson et al. (2001).....	53
Figure 3.1. Schéma du devis de la recherche adapté par Sandelowski (1996) et cité par Creswell (2018).....	60
Figure 3.2. Schéma du devis expérimental à méthodes mixtes pour la présente recherche	60
Figure 3.3. Processus de la collecte de données	63
Figure 3.4. Grille d'évaluation pour la production écrite dans le pré-test et le post-test	67
Figure 3.5. Deuxième question du pré-test	68

Figure 3.6. Deuxième question du post-test.....	69
Figure 3.7. Grille d'évaluation pour la deuxième question du pré-test et du post-test...	70
Figure 3.8. Troisième question du pré-test	71
Figure 3.9. Troisième question du post-test.....	71
Figure 3.10. Grille pour la troisième question du pré-test et du post-test.....	72
Figure 3.11. Aperçu de la première fiche pédagogique	82
Figure 3.12. Aperçu de la partie « brise-glace » de la FP1	83
Figure 3.13. Aperçu de la partie « comment exprimer » de la FP1	84
Figure 3.14. Aperçu de la partie « pré-activité » de la FP1	85
Figure 3.15. Aperçu de la vidéo de la FP1.....	86
Figure 3.16. Aperçu de la partie « activité » de la FP1.....	86
Figure 3.17. Aperçu du logiciel « Aegisub » avec la vidéo de la FP1.....	87
Figure 3.18. Aperçu de la partie « post-activité 1 » de la FP1.....	88
Figure 3.19. Aperçu de la première question de « post-activité 1 » de la FP1	89
Figure 3.20. Aperçu de la partie « post-activité 2 » de la FP1.....	89
Figure 3.21. Aperçu de la partie « évaluations » de la FP1	90
Figure 3.22. Aperçu la dernière étape de la FP1	91
Figure 3.23. Aperçu du corrigé des activités de la FP1	91
Figure 3.24. Aperçu de dossier partagé avec les apprenants	92
Figure 3.25. Aperçu du corrigé des sous-titres de la FP1	92

Figure 3.26. Aperçu des corrections des productions écrites des apprenants de la FP1.	93
Figure 3.27. Aperçu de la deuxième fiche pédagogique.....	94
Figure 3.28. Aperçu de la partie « brise-glace » de la FP2	95
Figure 3.29. Aperçu de la partie « comment exprimer » de la FP2	96
Figure 3.30. Aperçu de la partie « pré-activité » de la FP2	97
Figure 3.31. Aperçu de la partie « activité » de la FP2.....	98
Figure 3.32. Aperçu du logiciel « Aegisub » avec la vidéo de la FP2.....	98
Figure 3.33. Aperçu de la partie « post-activité » de la FP2.....	99
Figure 3.34. Aperçu de la partie « évaluations » de la FP2	100
Figure 3.35. Aperçu la dernière étape de la FP2.....	100
Figure 3.36. Aperçu du corrigé des sous-titres de la FP2	101
Figure 3.37. Aperçu des corrections des productions écrites des apprenants de la FP2	102
Figure 4.1. Résumé des spécificités des fiches pédagogiques	109
Figure 4.2. Graphique de la moyenne que les apprenants ont eue dans l'ensemble des fiches pédagogiques	110
Figure 4.3. Aperçu de la consigne de la partie « brise-glace » de la FP1	111
Figure 4.4. Aperçu d'une réponse d'un apprenant dans la partie « brise-glace » de la FP1	112
Figure 4.5. Aperçu d'une réponse d'un apprenant dans la partie « brise-glace » de la FP1-2.....	112

Figure 4.6. Aperçu de la consigne de la partie « brise-glace » de la FP6	113
Figure 4.7. Aperçu des résultats de la partie « brise-glace » de la FP4	114
Figure 4.8. Aperçu de la réponse de participant A10 de la partie « brise-glace » de la FP4.....	114
Figure 4.9. Aperçu d'analyse des réponses à la première question de la partie « pré-activité » de la FP1.....	115
Figure 4.10. Aperçu d'analyse des réponses à la première question de la partie « pré-activité » de la FP3.....	116
Figure 4.11. Aperçu d'analyse des réponses à la première question de la partie « pré-activité » de la FP3.....	116
Figure 4.12. Aperçu d'analyse des réponses à la deuxième question de la partie « pré-activité » de la FP5.....	117
Figure 4.13. Aperçu d'analyse des réponses à la cinquième question de la partie « pré-activité » de la FP4.....	118
Figure 4.14. Aperçu de la question de la partie « comment exprimer » de la FP4.....	119
Figure 4.15. Aperçu des réponses de la partie « comment exprimer » de la FP4.....	120
Figure 4.16. Aperçu de la question de la partie « comment exprimer » de la FP4- 2...	120
Figure 4.17. Aperçu des réponses de la partie « comment exprimer » de la FP5.....	121
Figure 4.18. Aperçu des réponses de la partie « comment exprimer » de la FP5-2.....	122
Figure 4.19. Aperçu des réponses de la partie « comment exprimer » de la FP6.....	122
Figure 4.20. Aperçu des réponses de la partie « comment exprimer » de la FP6.....	123
Figure 4.21. Aperçu de l'activité du sous-titrage interlinguistique de la FP5.....	124

Figure 4.22. Graphique des moyennes que les apprenants ont eues dans l'activité du sous-titrage.....	126
Figure 4.23. Aperçu du document à sous-titrer sur le logiciel « Aegisub » de la FP1 .	127
Figure 4.24. Aperçu du document corrigé du sous-titrage de la FP1.....	127
Figure 4.25. Aperçu d'un sous-titrage fait par un apprenant	128
Figure 4.26. Aperçu du sous-titrage du participant A10 de la quatrième fiche pédagogique	129
Figure 4.27. Aperçu du sous-titrage du participant A24 de la sixième fiche pédagogique	129
Figure 4.28. Aperçu du sous-titrage du participant A04 de la sixième fiche pédagogique	130
Figure 4.29. Aperçu du récapitulatif sur le sous-titrage dans la FP4.....	131
Figure 4.30. Graphique des moyennes que les apprenants ont eues de la post-activité/ la production écrite	133
Figure 4.31. Post-activité de la FP1	134
Figure 4.32. Aperçu d'une production écrite d'un apprenant corrigée par la chercheuse	135
Figure 4.33. Aperçu de la grille d'évaluation d'une production écrite d'un apprenant évaluée par la chercheuse.....	136
Figure 4.34. Aperçu de la post-activité de la FP4.....	137
Figure 4.35. Aperçu de la post-activité de la FP3.....	137
Figure 4.36. Aperçu de la post-activité de la FP6.....	138

Figure 4.37. Graphique des réponses des apprenants à la première question de l'évaluation de FP1, FP2, FP3	140
Figure 4.38. Graphique des réponses des apprenants à la première question de l'évaluation de FP4 et FP5	142
Figure 4.39. Graphique des apprenants à la première question de l'évaluation de la FP6	144
Figure 4.40. Graphique de la répartition des activités et des stratégies de médiation sur la réponse de la 2 ^e question dans l'ensemble des fiches pédagogiques	146
Figure 4.41. Graphique des réponses des apprenants à la troisième question de l'évaluation dans l'ensemble des fiches pédagogiques.....	148
Figure 4.42. Aperçu du résultat sur le test de statistiques Wilcoxon Signé de Rangs-1	151
Figure 4.43. Aperçu du résultat sur le test de statistiques Wilcoxon Signé de Rangs-2	151
Figure 4.44. Graphique de la perception des apprenants sur leur niveau en français avant et après l'expérimentation.....	153
Figure 4.45. Graphique de la perception des apprenants sur leur compétence de production écrite en français avant et après l'expérimentation	153
Figure 4.46. Graphique de la perception des apprenants sur leur compétence en informatique en français avant et après l'expérimentation.....	154
Figure 4.47. Graphique de la perception des apprenants sur la difficulté de l'activité du sous-titrage avant et après l'expérimentation	156
Figure 4.48. Graphique de la perception des apprenants sur l'impact de l'activité du sous-titrage sur la compétence de la production écrite avant et après l'expérimentation	157

Figure 4.49. Graphique de la perception des apprenants sur leur compétence de production écrite après l'expérimentation	159
Figure 4.50. Graphique de la perception des apprenants sur l'impact de l'activité du sous-titrage sur leur compétence de la production écrite après l'expérimentation.....	160
Figure 4.51. Graphique de la perception des apprenants sur le développement de leurs compétences après l'expérimentation	161
Figure 4.52. Graphique de la perception des apprenants sur leur utilisation des activités de médiation après l'expérimentation.....	162
Figure 4.53. Graphique de la perception des apprenants sur leur utilisation des stratégies de médiation après l'expérimentation.....	164
Figure 4.54. Graphique des ressources utilisées par les apprenants pendant l'accomplissement des activités sur les fiches pédagogiques	165
Figure 4.55. Graphiques des opinions des apprenants sur les vidéos des fiches pédagogiques	166
Figure 4.56. Graphique des opinions des apprenants sur les thèmes des vidéos des fiches pédagogiques	167
Figure 4.57. Graphique des opinions des apprenants sur les difficultés techniques qu'ils ont rencontrées	168
Figure 4.58. Graphique des opinions des apprenants sur les difficultés linguistiques qu'ils ont rencontrées.....	169
Figure 4.59. Graphique des opinions des apprenants en tant que futurs enseignants sur le sous-titrage actif-1	170
Figure 4.60. Graphique des opinions des apprenants en tant que futurs enseignants sur le sous-titrage actif-2	171

INDEX DES ABRÉVIATIONS

- AVT** : Audiovisual Translation
- CECR** : Cadre européen commun de référence
- DAT** : Didactic audiovisual translation
- DELFB** : Diplôme d'études en langue française
- FLE** : Français langue étrangère
- FP** : Fiche pédagogique
- L1** : Langue première
- L2** : Langue seconde
- LÉ** : Langue étrangère
- LM** : Langue maternelle
- PC** : Plan du cours
- SME** : Sous-titrage pour sourds et malentendants
- TAD** : Traduction Audiovisuelle Didactique
- TAV** : Traduction Audiovisuelle

1. INTRODUCTION

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères, de par sa nature dynamique et transformable est très ouvert à l'utilisation des méthodologies et/ou des techniques innovantes et expérimentales. Celles-ci varient et évoluent selon la nécessité de l'ère dans lequel se trouvent les acteurs du processus, à savoir les apprenants et les enseignants. Par conséquent, cela n'a rien d'étonnant d'être constamment à la recherche de nouveautés en tant qu'enseignant-chercheur afin de se servir des usages potentiels des techniques d'actualité. En ce qui concerne la présente recherche, cette nouveauté consiste au fait que les apprenants sont incités à faire activement le sous-titrage, un mode de la Traduction Audiovisuelle (désormais TAV) des documents audiovisuels afin de développer leur compétence en production ainsi que d'assurer « la médiation de textes » en classe de langues étrangères, telle que cette dernière a été élaborée dans le volume complémentaire du Cadre européen commun de références pour les langues (désormais CECR) (Conseil de l'Europe, 2020).

D'un autre côté, l'utilisation de la traduction, qui n'est pas audiovisuelle, n'est pas originale/récente dans l'enseignement des langues étrangères. La place de la traduction était centrale à l'époque où dominait la méthodologie traditionnelle. On se servait de cette méthodologie pour les langues surtout non vivantes. Étant efficace pour comprendre les anciens extraits des langues non-vivantes, elle l'est devenue moins pour ceux de langues vivantes, or on continuait tout de même de recourir à la « grammaire-traduction » qui a régné pendant trois époques dans le domaine (Puren, 1988). C'était vers le début du 20^e siècle où il y a eu un éloignement de cette méthode qui allait jusqu'à interdire l'utilisation de la langue maternelle en classe avec l'avènement des méthodologies directes (Cuq, 2003). Pourtant, depuis une trentaine d'années, on insiste à nouveau sur la place de la langue maternelle (V. Cook, 2001), et la traduction dans l'enseignement des langues étrangères en précisant que la valeur éducative de la traduction doit être comprise et réévaluée (G. Cook, 2007, 2010). En outre, il est à souligner que ceci n'a rien à avoir avec la méthode grammaire-traduction mais s'avère comme une pratique de la traduction dans l'enseignement des langues basée sur une approche communicative (Zojer, 2009).

La place de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères est exposée dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001). Dans ce livre de référence, il est possible de trouver la traduction en tant qu'une activité de médiation. Dans le volume

complémentaire du CECR, publié en 2018, une série d'ajouts et de développements d'échelles et de descripteurs est envisagée pour ce qui est de la médiation (Conseil de l'Europe, 2018). Puis, en 2020, la version finale de ce volume complémentaire a été diffusée en ligne sur le site Internet de Conseil de l'Europe en différentes langues telles que l'anglais, le français, le basque, l'italien, l'espagnol et le turc (Conseil de l'Europe, 2020). Le « changement de paradigme » (Piccardo, 2023) en ce qui concerne la notion de médiation dans l'enseignement des langues étrangères, nous a incitée en tant que chercheuse à l'étudier en détail pour voir son nouveau rôle et fonctionnement pour ce qui est de l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE). L'ajout apporté à cette notion se focalise notamment sur les activités de médiation. Sur ces apports nous pouvons dire *grosso modo* que la médiation englobe désormais non seulement les activités de textes (traduction, résumé, synthèse, etc.) mais aussi de concepts (interaction, coopération, etc.) et de communication (cf. Conseil de l'Europe, 2001 et 2018). Il s'agit aussi de nouveaux descripteurs pour ce qui est des activités et des stratégies de médiation. À partir de ces nouveautés, on comprend qu'il est toujours possible d'y trouver la traduction comme un moyen de médiation. Or son utilisation en classe de langue en vue d'y assurer la médiation nous pousse à nous interroger sur l'utilisation active d'un autre type de traduction : la traduction audiovisuelle car les activités de médiation présentées dans le volume coïncident avec celles de la TAV tel que nous élaborerons dans la partie 2.2. de ce travail.

1.1. Problématique

Il est indiqué que la notion de médiation n'était pas suffisamment abordée dans le CECR de 2001 et c'est dans les volumes complémentaires qu'elle a été abordée en détail (Conseil de l'Europe, 2016, 2018, 2020). C'est de cette manière que nous avons eu l'idée de traiter la traduction audiovisuelle étant donné que nous la considérons comme un bon moyen d'assurer la médiation en classe. Qui plus est, de nos jours, selon les données de l'Institut Statistique de Turquie de 2023, le taux d'utilisation d'Internet parmi les jeunes de la tranche d'âge 16-24 ans a augmenté (le taux étant 97,5 %) par rapport aux années précédentes. En ce qui concerne d'autres statistiques du même Institut, il est indiqué que le taux d'utilisation de sites tels que *YouTube* est élevé. En outre, lorsque les statistiques des gens qui ont acheté ou commandé des biens ou des services sur Internet au cours des trois premiers mois de 2023 ont été analysés en fonction du contenu numérique qu'ils ont

acheté ou auquel ils se sont abonnés, il s'avère qu'un tiers de ces personnes ont acheté des services de visionnage de films ou de séries (TÜİK, 2023), (http-1, http-2). Le taux élevé d'utilisation d'Internet et de visionnage de contenus audiovisuels chez les jeunes peut être considéré comme un grand potentiel pour cette étude. « Les ordinateurs, les téléphones portables et autres appareils électroniques sont largement utilisés dans la société moderne à des fins multiples, notamment pour la recherche d'informations et l'apprentissage » (Talaván et al., 2016, p. 2)¹. En ce sens, l'interaction avec ces appareils est généralement jugée « attrayante et engageante, car ils offrent un contexte flexible, proactif et exploratoire pour le développement de capacités et de compétences, y compris des compétences linguistiques communicatives » (Talaván et al., 2016, p. 2). Ces raisonnements nous incitent en tant que chercheuse à penser la place du contenu audiovisuel pour ce qui est de l'enseignement des langues étrangères et ses moyens de réception par les apprenants. De plus, la traduction audiovisuelle dite « didactique » attire l'attention des chercheurs dans l'enseignement des langues étrangères en vertu de toutes ses utilités qu'elle offre en classe de langue : le travail avec les contenus audiovisuels en autonomie ou en collaboration, la sensibilisation culturelle et pragmatique et notamment la motivation. Bien que cela paraisse évident en théorie -et sûrement en pratique avec les travaux étudiés en terrain notamment sur les paires de langues anglais-espagnol et anglais-italien², et que nous supposons que cela ait été effectif dans l'enseignement du FLE, il a quand même fallu que nous appliquions les techniques de TAV dans une classe de FLE pour tester leurs fonctionnements. Pour mieux découvrir leurs efficacités, l'expérience devait être menée dans une classe où il y a une sensibilité pour enseigner la langue. Car de cette manière, à la fin de l'expérience, il serait possible d'examiner avec les futurs enseignants de FLE l'utilité et la place de cette technique pour leur propre cheminement d'enseignement. De plus, Talaván et Fernández-Costalez (2024) signalent qu'il y trouve très peu de recherches (sur le potentiel de la TAV dans les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues) menées du point de vue des universitaires et des chercheurs du domaine de la didactique des langues étrangères. D'après les deux chercheurs, ce fossé dans la recherche sur la TAV dans le domaine de la didactique des langues étrangères est surprenant au vu de trois arguments qu'ils énoncent : les recherches

¹Toute traduction sauf indication contraire appartient à l'auteure de la présente recherche.

²Pour n'en citer que quelques-uns : Talaván & Rodríguez-Arancón, 2014 ; Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014 ; Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014 ; Talaván & Ávila-Cabrera, 2015 ; Talaván et al., 2016.

en traductologie confirment les apports de la TAV en classe : l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères sont importants de nos jours et le CECR inclut la traduction et l'interprétation comme des atouts pour promouvoir la compétence linguistique - et sa version révisée de 2018 inclut la « médiation » en tant que descripteur (cf. Talaván & Fernández-Costales, 2024, p. 363).

L'utilisation de la TAV dans l'enseignement des langues étrangères date des années 1980 (Gambier, 2007 ; Talaván, 2020). Il est possible de dire que parmi les modes de TAV, le sous-titrage, notamment le sous-titrage intralinguistique (*caption*, en anglais), semble le plus utilisé et recherché dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.³ Gambier (2007) dessine un panorama de recherches d'utilisation des sous-titres en classe de langue étrangère et il souligne que l'on ne peut pas « éviter de lire sur les écrans » (p. 97).

Plusieurs travaux ont été effectués en ce qui concerne la valeur pédagogique du sous-titrage et du doublage comme un support facilitant la compréhension orale, le vocabulaire, la prononciation, etc. (Vanderplank, 1988 ; Garza, 1991 ; Danan, 1992 ; Borrás et Lafayette, 1994 ; Díaz-Cintas, 2009 ; Caimi, 2006). Pourtant, faire faire activement les modes de la traduction audiovisuelle aux apprenants est une pratique relativement récente. À ce propos, il faut citer deux grands projets financés par l'Union européenne. Le premier, *LeviS*, « Learning via subtitles » (2006-2008), consacré au sous-titrage, est préparé par une équipe de projet de sept universités en Europe et coordonné par l'Université Hellenic Open. Même si le projet est terminé en 2008, il est toujours possible de se référer au site Internet et de télécharger le logiciel offert par le projet⁴ (Sokoli, 2006). Le deuxième grand projet intitulé *Clipflair* (2011) n'est pas seulement consacré au sous-titrage, celui-ci se présente aussi comme une plateforme sur laquelle il est possible d'ajouter des légendes aux contenus audiovisuels en se référant à d'autres modes de la TAV comme le doublage, l'audiodescription, le karaoké, etc.⁵ (Sokoli, 2013). Financé aussi par la Commission européenne, ce projet a pris fin en 2014 ; toutefois il est toujours possible de visualiser les travaux déjà effectués et de faire activement la traduction en ligne s'il y a un contenu audiovisuel qui est préparé pour la langue que l'on

³Pour une bibliographie en détail sur le sous-titrage intralinguistique dans l'enseignement des langues étrangères voir le site préparé par Burger (s.d.) : <http-3>

⁴<http-4>

⁵<http-5>

voudrait utiliser. Pourtant, il est possible d'y voir que le français n'est pas très répandu. Outre ces projets, nous pouvons mentionner d'autres projets à l'échelle plus nationale. Par exemple, d'après les résultats de TRADILEX qui est mené en 2020-2021 dans 8 universités en Espagne avec la participation de 566 étudiants et qui comprend toutes sortes de modes de traduction audiovisuelle, on constate qu'il est très fructueux, tant du point de vue des compétences linguistiques que de l'opinion des apprenants (Fernández-Costales et al., 2023).

1.2.Objectifs et spécificité du travail

L'objectif général de ce travail est de découvrir le potentiel d'une méthode innovante pour l'enseignement du FLE, la tester et présenter les résultats qui y sont liés. Ce travail opte pour l'utilisation du sous-titrage, un mode de la TAV, en vue de faire travailler les apprenants en autonomie et en assurant la médiation de textes. Se référer aux différents modes de la TAV en traduisant des contenus audiovisuels contribuerait à développer les quatre compétences des apprenants en les aidant effectivement aussi à développer leurs compétences socioculturelles et pragmatiques, qui plus est, à assurer leur motivation. Un autre objectif du travail est d'avoir des retours des apprenants dans le projet au sujet de leur propre apprentissage et de leur futur enseignement en ce qui concerne la médiation. Pour ce qui est de la spécificité de ce travail, il s'offre de prime abord de son originalité : même s'il est possible de trouver beaucoup de travaux sur la langue étrangère en particulier l'anglais (notamment avec les paires de langues anglais-italien, anglais-espagnol comme nous avons cité quelques-uns plus haut) on n'en trouve pas un parmi eux consacré au français-turc qui concerne la TAV en FLE.

1.3.Hypothèses

Nous menons effectivement notre recherche avec l'hypothèse que l'utilisation active de différents modes de la TAV surtout le sous-titrage, aide à assurer la médiation de textes en classe de FLE et que les activités de la TAV coïncident avec les activités de médiation de textes (telles qu'elles sont citées dans le volume complémentaire du CECR, 2020) et que les apprenants se réfèrent aux stratégies de médiation. Notre recherche se focalise premièrement et notamment sur l'efficacité de l'un des modes de la TAV, le sous-titrage. Une série d'activités de sous-titrage actif est effectuée avec la participation des apprenants dans le cadre d'une formation/expérimentation en ligne sous format de

Google Forms. Ce que nous essayons de faire, c'est d'évaluer l'influence de la mise en place des activités autour de la TAV pour assurer la médiation de textes. Par conséquent, un autre point essentiel dans le travail, c'est l'utilisation de stratégies de médiation telles qu'elles sont citées dans le volume complémentaire du CECR par les apprenants (Conseil de l'Europe, 2020). C'est pour cette raison que nous tenons à étudier également les stratégies de médiation de textes.

En vertu de tous les arguments cités ci-dessus, les questions qui se posent par le biais de ce travail sont les suivantes :

- Est-ce que le sous-titrage actif comme activité de médiation peut aider à développer la compétence de production écrite des apprenants ?
- Est-ce que les apprenants se réfèrent aux stratégies de médiation pendant les activités de traduction ?
- Quelles sont les opinions des apprenants vis-à-vis de l'impact de la TAV active sur leur propre apprentissage ? Croient-ils qu'elle sera utile en classe de FLE ?

À la lumière de ces questions de recherche, nous tenons à étudier de prime abord, dans le *Chapitre 2*, le cadre théorique, les notions clés et éléments principaux qui peuvent être considérés comme fondamentaux dans l'ensemble du travail. Parmi ces notions se trouvent la médiation et les notions que l'on peut considérer comme des bases fondamentales de cette étude. Qui plus est, dans le même chapitre, nous élaborerons la revue de littérature, les recherches déjà faites sur notamment l'utilisation des modes de la TAV dans l'enseignement de langues étrangères qui déterminent en effet notre propre cheminement. Une place sera consacrée à la traduction audiovisuelle en tant que telle et son utilisation dans l'enseignement des langues étrangères sera abordée d'une manière plus détaillée.

Nous présenterons la démarche de l'expérience que nous avons exercée dans la troisième partie, la *Méthodologie*. Les objectifs de la recherche, le devis, la population et échantillonnage, le processus de collecte de données, les outils de collecte de données, les procédures, les considérations éthiques, les limitations du travail ainsi que la fiabilité et la validité seront étudiés en détail pour que nous dressions le panorama de la recherche autour des questions que nous nous sommes posées.

Dans la partie *Analyses, Résultats et Discussions*, le 4^e chapitre, nous présenterons les résultats que nous avons obtenus après l'analyse de données à partir des outils de

collecte de données. Nous visons à interpréter tous les résultats conformément à l'hypothèse que nous supposons en discutant les raisons ainsi que les conséquences.

Dans la dernière partie du travail, *Conclusion*, nous présenterons ce que nous avons eu comme conclusion de ce travail suivi de nos propositions.

Pour finir, il est à signaler que notre objectif n'est nullement de présenter la TAV comme une panacée en ce qui concerne la médiation de textes en classe de FLE, cependant nous pensons qu'il vaut la peine de l'étudier et la tester dans l'enseignement du FLE pour évaluer ses utilités potentielles.



2. CADRE THÉORIQUE ET REVUE DE LITTÉRATURE

Dans cette partie, nous allons présenter les éléments fondamentaux tels que la médiation, la traduction audiovisuelle et quelques notions clés citées par Talaván et al. (2024) qui peuvent être considérés comme la base de cette recherche. Nous aborderons également la revue de littérature concernant la TAV didactique pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

2.1. Médiation

Dans cette section, la notion de médiation, ses définitions, son champ d'application, sa place dans le CECR (2001) et sa place élargie dans le volume complémentaire du CECR (2020) ainsi que les activités et les stratégies qu'elle recouvre seront examinés accompagnée d'exemples issus de cette étude.

2.1.1. Définitions dictionnairiques et notionnelles

La médiation est un mot polysémique utilisé dans différents domaines de la vie tels que la diplomatie, le commerce, la philosophie, la psychologie ou la politique.

Étymologiquement parlant, cela vient du bas latin, de *mediare* qui veut dire « servir d'intermédiaire, partager par le milieu » (*Dictionnaire Littré*). Selon le dictionnaire du *Petit Robert* (2009), la notion de médiation se définit globalement comme « entremise destinée à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des partis ». Elle y est définie dans le domaine de l'éducation comme « le fait de servir d'intermédiaire ; ce qui sert d'intermédiaire ». Dans le domaine de la philosophie, comme « processus créateur par lequel on passe d'un terme initial à un terme final ». Le *dictionnaire Trésor de la langue française informatisé* (TLFI), la définit comme le « fait de servir d'intermédiaire entre deux ou plusieurs choses », dans le même dictionnaire, en matière de la psychologie, il est indiqué qu'elle signifie le « processus par lequel une connaissance sensorielle se transforme en une donnée intellectuelle ». Pour ce qui est de l'enseignement des langues étrangères, Piccardo et al. (2019) signalent qu'elle joue un rôle indéniable car elle donne aux apprenants la possibilité de devenir des acteurs sociaux dans leur développement d'apprentissage en classe de langue. « L'action, qui permet à l'individu de donner du sens aux choses et de structurer l'apprentissage par le langage, est accomplie par le biais de la médiation des processus mentaux impliqués dans la

réalisation d'une tâche (complexe) » (Piccardo, 2012, cité par Conseil de l'Europe, 2016, p. 14).

Dans le domaine du FLE, Narcy-Combes (2005) définit la médiation comme « la condition de tout apprentissage ». Quant à Cuq (2003), il indique qu'au sens plus large, elle est « présente d'emblée dans le langage dès lors qu'on admet que les mots ne sont pas les choses, même si ces mots veulent désigner, représenter ces choses » (p. 163). Ce qui veut dire que les mots que nous utilisons sont en fait des médiateurs entre nos pensées et le monde réel.

Aden et Weissmen (2012) soulignent, dans un sens large, que la médiation est une liaison entre le social et l'individuel et entre le culturel et l'universel. Ces chercheurs définissent cette notion comme « la transformation ou l'adaptation de tout message oral ou écrit pour le rendre intelligible à des interlocuteurs qui ne partagent pas les mêmes langues-cultures, et ceci dans une visée pragmatique d'efficacité de la communication pour l'action conjointe » (p. 265).

Cuq (2003) souligne que la médiation peut être « renforcée par le biais des machines ou des interfaces spécialisées, les machines à communiquer et plus largement les médias » (p. 163) en insistant que la médiation et la médiatisation sont inséparables. D'où l'intérêt de travailler sur ce procédé dans cette recherche.

De toutes ces expressions, tantôt générales tantôt sur l'enseignement/apprentissage, il est possible de dire que la médiation sert effectivement à la « co-/construction du/des sens » et qu'elle est une notion à laquelle il faut réfléchir soigneusement pour qu'elle soit assurée dans une classe de langue étrangère. À présent, sa place dans le CECR sera abordée.

2.1.2. Médiation dans le CECR

Dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001), la médiation est traitée dans la partie 2.1.3 sous le titre de « Activités langagières » :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de **médiation**, permettent, par la **traduction** ou l'**interprétariat**, le **résumé** ou le **compte rendu**, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés (p. 18) (mis en gras par nous).

Il est aussi indiqué que l'on rend « les apprenants capables de médiation par l'interprétation et la traduction entre des locuteurs de deux langues qui ne peuvent communiquer directement » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 40) : à savoir l'utilisateur assume un rôle médiateur.

Dans la partie 4.4.4. du CECR, « les activités de médiation et stratégies » ; « la traduction » ou « l'interprétariat », « le résumé » ou le « compte rendu » sont cités comme des activités de médiation qui sont listées d'une manière un peu plus détaillée en deux groupes : « la médiation orale » et la « médiation écrite ».

La médiation orale englobe les activités ci-dessous :

- interprétation simultanée (congrès, réunions, conférences, etc.)
- interprétation différée ou consécutive (discours d'accueil, visites guidées, etc.)
- interprétation non formelle
 - pour des amis, de la famille, des clients, des visiteurs étrangers, etc.
 - de visiteurs étrangers dans son propre pays
 - de locuteurs natifs, à l'étranger
 - dans des situations de négociation et des situations mondaines
 - de pancartes, de menus, d'affichettes, etc. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 72).

La médiation écrite, à son tour, comporte, à titre d'exemple, des activités comme suit :

- traduction précise (de contrats, de textes de loi, de textes scientifiques, etc.)
- traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.)
- résumé de l'essentiel (articles de journaux et magazines, etc.) en L2 ou entre L1 et L2
- reformulation (textes spécialisés pour non spécialistes, etc.) (Conseil de l'Europe, p. 72).

Nous observons que les activités proposées par le CECR sont censées demander aux apprenants de faire la traduction ou l'interprétariat tout en leur donnant effectivement un rôle de médiateur soit entre les deux personnes soit entre l'utilisateur même et le texte concerné.

Pour réaliser ces types d'activité, le Conseil de l'Europe (2001) propose quatre stratégies de médiation qui sont citées comme « la planification », « l'exécution », « l'évaluation » et « la remédiation » (p. 72). Ces quatre stratégies sont, en fait, les mêmes pour toutes les autres activités langagières présentées dans le CECR (à savoir, la réception, la production, l'interaction et la médiation) mais ce que ces activités couvrent varie en fonction de l'activité en question. Pour la médiation, il est indiqué que ces stratégies « reflètent les façons de se débrouiller avec des ressources limitées pour traiter

l'information et trouver un sens équivalent » (p. 72). La première stratégie « la planification », regroupe les stratégies suivantes :

- Développer le savoir antérieur
- Localiser les ressources
- Préparer un glossaire
- Prendre en compte les besoins des interlocuteurs
- Sélectionner les unités d'interprétation (Conseil de l'Europe, 2001, p. 72).

La deuxième stratégie, « l'exécution », comprend, à son tour, les stratégies telles que :

- Anticiper : traiter les données qui arrivent alors que l'on formule la dernière unité, simultanément et en temps réel
- Enregistrer les possibilités et les équivalences
- Combler les lacunes (Conseil de l'Europe, 2001, p. 72).

Quant à la troisième, « l'évaluation », elle recouvre :

- Vérifier la cohérence des deux textes
- Vérifier la cohérence des usages (Conseil de l'Europe, 2001, p. 72).

Et finalement pour la quatrième, « la remédiation », on parle des stratégies telles qu' :

- Affiner à l'aide de dictionnaires et de thésaurus
- Consulter des spécialistes, des sources » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 72).

Il est signalé dans le CECR qu'il n'y a pas de descripteurs pour les activités et les stratégies de médiation (cf. Conseil de l'Europe, 2001). Dans le volume complémentaire publié par le Conseil de l'Europe en 2018, sous le nom de *CECR volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, il est souligné que (dans le premier volume) les notions de médiation et d'interaction n'ont pas été abordées d'une manière détaillée et que « la notion de médiation a été réduite à l'interprétation et la traduction. C'est pour cette raison que le projet 2014-2017 d'élaboration de descripteurs pour la médiation a été mis en place » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 33).

Dans cet ouvrage, pour mieux comprendre ces changements/ajouts sujette à la médiation, on nous amène à nous référer à un autre ouvrage : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR* Conseil de l'Europe (2016), dans lequel il est possible de comprendre la médiation en détail et tout le processus de construction des descripteurs et des échelles pour le volume complémentaire de 2018.

Dans l'ouvrage consacré à la médiation, il est indiqué que même si cette notion semble être négligée dans le CECR (2001), c'est encore le CECR,

qui a été le premier à introduire les notions de médiation et d'interaction pour désigner les activités de communication langagière non couvertes par la réception et la production. Le changement de terminologie des termes « quatre compétences » (Lado, 1961) aux « quatre modes d'activités » : réception, interaction, production et médiation, va au-delà du simple ajout d'une nouvelle « compétence ». Il reconnaît le rôle unique de la dimension sociale du langage. L'interaction n'est pas simplement la somme de la réception et de la production, elle introduit un élément nouveau : la coconstruction du sens. La médiation prend en compte cet aspect, par exemple la prise de conscience de la nature dynamique de la construction du sens à un autre niveau. En fait, elle intègre la coconstruction du sens et la dépasse en soulignant le lien constant entre les dimensions sociales et individuelles dans l'usage et l'enseignement de la langue (Conseil de l'Europe, 2016, p. 9).

La médiation ne doit pas être vue, alors, comme le simple résultat de la réception et de la production en présence de l'interaction. Elle est en relation directe avec tous les trois modes d'activités, comme il est possible de lire sur la figure ci-dessous (Conseil de l'Europe, 2016) :

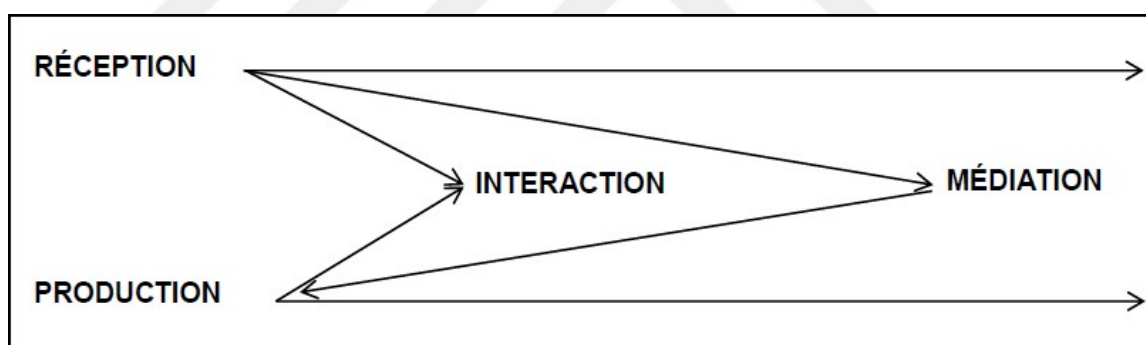


Figure 2.1. Médiation dans l'édition 1998 de CECR (Conseil de l'Europe, 2016)

Dans le volume consacré à la médiation, il est signalé que la médiation n'est pas en réalité limitée seulement à la traduction, même si cela paraît être le cas et que la médiation n'est pas non plus seulement interlinguistique. Il est aussi souligné que c'est notamment avec les travaux en terrain que l'on est convaincu que cette notion devrait être développée en termes de son étendu, des activités qu'elle comprend ainsi que des échelles (cf. Conseil de l'Europe, 2016, pp. 9-12). Le CECR nous rappelle qu'il

existe une forme de médiation intérieure au niveau de l'individu, et [qu'] il ajoute une dimension sociale en considérant l'utilisateur comme un acteur social. L'acteur social et son interlocuteur/trice partagent le même contexte situationnel mais leurs perceptions et leurs

interprétations peuvent très bien différer. Le fossé entre eux peut être si grand qu'une forme de médiation est nécessaire, peut-être même par un tiers (Conseil de l'Europe, 2016, p. 12).

Nous constatons que cette explication va de pair avec de nouvelles activités de médiation (de concepts et de communication) proposées dans le volume complémentaire du CECR.

Dans le même ouvrage de référence pour la médiation du Conseil de l'Europe (2016), il est indiqué que la médiation est une « notion évolutive » qu'elle a de différents aspects et qu'il est difficile de la cerner. Ceci dit, conformément à ses aspects on peut parler de quatre types de médiations : linguistique, culturelle, sociale et pédagogique que nous allons évoquer sans entrer dans les détails.

La médiation linguistique est décrite comme « la dimension interlinguistique, notamment savoir comment traduire et interpréter de façon plus ou moins formelle, ou transformer un type de texte en un autre » (Conseil de l'Europe, 2016, p. 8) et il y est indiqué qu'elle ne se limite pas à cette définition. Car, la dimension intralinguistique aussi y est en question. Ici, le résumé peut être donné comme exemple. Concrétisons cet exemple dans le cadre de ce travail, si on résume un texte du français vers le français, par exemple, cela fait partie aussi de la médiation linguistique ou encore un résumé du français vers le turc peut également être un exemple de médiation linguistique. Hallet (2008) définit la médiation linguistique comme « une compétence complexe qui, au cours de son processus, en présuppose et en réunit d'autres telles que les compétences et habiletés linguistico-communicatives, interactionnelles, stratégique-méthodiques et interculturelles » (cité par Biedermann, 2014, p. 85). La chercheuse dresse le schéma ci-dessous pour visualiser ce que c'est que la médiation linguistique :

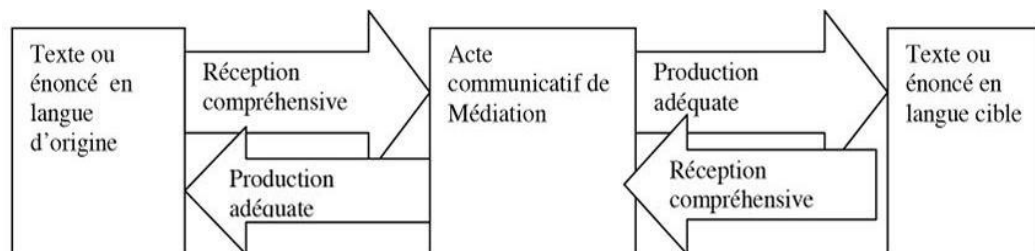


Figure 2.2. Schéma de la médiation linguistique (dressé par Hallet (2008) cité par Biedermann, 2014)

Comme on peut le constater, la médiation linguistique est présentée comme un processus qui commence par un texte initial pour arriver au texte final et qui revient finalement au texte initial.

Or, lorsqu'il est question « du transfert du sens simple et déclaratif du message » (Conseil de l'Europe, 2016, p. 13) qu'il devient parfois impossible de traduire, et que les enjeux interculturels entrent en jeu, cette fois-ci on parle de la médiation culturelle. Elle fait partie intégrante de la médiation linguistique. Ici, ce qui est essentiel, c'est le transfert exact du sens voulu. Car « passer d'une langue à une autre implique obligatoirement de passer d'une culture à une autre, ou de certaines cultures à d'autres » (Conseil de l'Europe, 2016, p. 13).

Quant à la médiation sociale, il est indiqué dans l'ouvrage de référence sur les aspects de la médiation que l'aspect social est toujours souligné dans le CECR et que

la médiation porte sur la facilitation de la communication elle-même et/ou la (re) formulation d'un texte, la (re)construction du sens d'un message. Et c'est justement ce processus de (re) construction du sens qui fait que la médiation est une notion en évolution. Apprendre une langue étrangère suppose toujours, jusqu'à un certain point, être confronté/e à l'inconnu, et devoir donner un sens à quelque chose qui n'est qu'en partie ou même pas du tout compréhensible. L'apprenant est confronté à un texte ou une situation qui exige une forme de médiation pour devenir accessible : une médiation linguistique, sociale ou culturelle – ou une combinaison des trois (Conseil de l'Europe, 2016, p. 13).

En ce qui concerne la médiation pédagogique, il est à noter que tout type d'enseignement est en effet une forme de médiation qui se passe entre les apprenants, les enseignants et les parents (si l'éducation n'est pas au niveau universitaire). « Les enseignants et les parents essaient de servir de médiateurs entre le savoir, les expériences et avant tout la capacité à avoir une réflexion critique personnelle – ce qui, ensemble, constitue la médiation cognitive » (Conseil de l'Europe, 2016, p. 15). La médiation pédagogique englobe, à son tour, trois actions :

- faciliter l'accès au savoir, encourager les autres à élaborer leur réflexion (médiation cognitive : soutien)
- co-construire du sens en coopérant, comme membre d'un groupe dans une école, un séminaire ou dans le cadre d'un atelier (médiation cognitive : coopération)
- créer les conditions pour réaliser les points précédents en créant, organisant et pilotant un espace permettant la créativité (médiation relationnelle) (Conseil de l'Europe, 2016, p. 15).

Dans le même ouvrage, au sujet des activités centrées sur l'enseignant citées ci-dessus, il est signalé qu'elles ne sont pas abordées dans le CECR publié en 2001 et pourtant, il y est dit que « faciliter l'accès au savoir est un aspect central de la façon dont la médiation est abordée en psychologie » (Conseil de l'Europe, 2016, p. 15).

C'est par cette dernière constatation que le chapitre suivant de l'ouvrage du Conseil de l'Europe avec le titre « vers un 'modèle' de médiation plus diversifié » décrit la médiation dans le domaine de la psychologie en donnant des exemples focalisés en particulier sur les travaux de Vygotsky. Il est expliqué à quel point l'interaction sociale est importante dans le développement de la connaissance :

tout concept apparaît deux fois, d'abord au niveau social, puis au niveau individuel, si bien que les fonctions mentales supérieures ont une origine et une nature sociales (Wertsch, 1985), des outils psychologiques et culturels servant de médiation, en particulier le langage ; les capacités humaines sont des constructions sociales (Conseil de l'Europe, 2016, p. 17).

Ce sont notamment les travaux de Vygotsky qui donnent une place particulière à la médiation, dans le domaine de la psychologie de l'éducation. En effet, ses travaux portent surtout sur l'aspect social de la communication. Pour lui, c'est « le processus de médiation qui permet de sortir de la dichotomie entre dimension individuelle et dimension sociale et de considérer les processus individuels comme totalement inscrits dans (et déterminés et structurés par) des processus sociaux » (Conseil de l'Europe, 2016, p. 18).

En vertu de ces arguments théoriques, le volume complémentaire du CECR publié en 2020 sous le nom de *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*⁶ (Conseil de l'Europe, 2020), présente les activités et les stratégies de médiation. Les activités de médiation sont regroupées en trois parties : « médiation de textes », « médiation de concepts » et « médiation de la communication » et contiennent des activités telles qu'elles sont citées dans la figure ci-dessous :

⁶Le volume complémentaire du CECR a été d'abord publié en 2018 en français et en anglais sous le nom de *CECR avec de nouveaux descripteurs* et a été republié en 2020 sous le nom de *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire* en d'autres langues également.

Médiation de textes	Médiation de concepts	Médiation de la communication
<ul style="list-style-type: none"> • Transmettre des informations spécifiques à l'oral et à l'écrit • Expliquer des données (par ex. des graphiques, diagrammes, tableaux... etc.) – à l'oral et à l'écrit • Traiter un texte - à l'oral et à l'écrit • Traduire un texte écrit - à l'oral à l'écrit • Prendre des notes (conférences, séminaires, réunions, etc.) • Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (dont la littérature) • Analyser et formuler des critiques de textes créatifs (dont la littérature) 	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler de façon coopérative dans un groupe • Faciliter la coopération dans une interaction avec des pairs • Coopérer pour construire du sens • Mener un groupe de travail • Gérer des interactions • Susciter un discours conceptuel 	<ul style="list-style-type: none"> • Etablir un espace pluriculturel • Agir comme intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis ou des collègues) • Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords

Figure 2.3. Activités de médiation (Conseil de l'Europe, 2020)

Quant aux stratégies, elles sont présentées en deux groupes : « stratégies pour expliquer un nouveau concept » et « stratégies pour simplifier un texte » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 107) :

Stratégies pour expliquer un nouveau concept	Stratégies pour simplifier un texte
<ul style="list-style-type: none"> • Relier à un savoir préalable • Adapter son langage • Décomposer une information compliquée 	<ul style="list-style-type: none"> • Amplifier un texte dense • Élaguer un texte

Figure 2.4. Stratégies de médiation (Conseil de l'Europe, 2020)

Il est possible de trouver des échelles détaillées pour toutes les activités de médiation.

L'importance de la médiation en classe de langue est indiquée avec l'explication ci-dessous :

dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un **acteur social** créant des passerelles et des outils pour **construire et transmettre du sens** soit dans la même langue, soit **d'une langue à une autre (médiation interlangues)**. L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer l'espace et les conditions pour **communiquer et/ou apprendre, collaborer pour construire un nouveau sens**, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer les informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être **social, pédagogique, linguistique** ou **professionnel** (Conseil de l'Europe, 2016, p. 106) (mis en gras par nous).

On ne doit cependant pas confondre la médiation « avec la traduction malgré les passerelles évidentes vers la traductologie, mais force est de constater que la médiation peine à se définir comme un concept didactique » (Aden & Weissmen, 2012, p. 266).

Ceci dit, bien que le CECR (2001) soit critiqué pour avoir réduit la médiation aux activités de traduction et d'interprétation, cela ne signifie pas que ces activités ne font pas partie de la médiation. Au contraire, tout type d'activités qui sert à « la construction du sens » fait partie de la médiation en classe, y compris tous les genres de traduction (à l'instar de la traduction audiovisuelle, comme cette présente recherche essaie de le montrer).

Dans le cadre de cette thèse, afin de pouvoir limiter les objets d'études et conformément à la forme et aux limitations de l'expérimentation que nous avons menée, parmi les activités et stratégies de médiation nous nous limitons à la « médiation de textes ». C'est pour cette raison que nous l'étudierons dans les pages suivantes.

2.2. Médiation de textes

Dans le volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2020), il est signalé que la médiation de textes englobe « la transmission du contenu d'un texte à une personne qui n'y aurait pas accès, souvent à cause de barrières linguistiques, culturelles, sémantiques ou techniques » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 97). Il est aussi indiqué que c'était cette définition que l'on avait apportée dans la version 2001 du CECR. Cette notion a été réétudiée dans le volume complémentaire « pour inclure la médiation d'un texte pour soi-même (par exemple en prenant des notes pendant une conférence) ou la réaction à des textes, tout particulièrement créatifs ou littéraires » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 98).

Ainsi, il est possible de dire que la « médiation de textes » lorsqu'elle est considérée séparément des autres activités de médiation (de concepts et de communication) concerne en un sens l'autonomie de l'apprentissage. C'est à partir de ce constat que nous avons pris l'initiative de travailler exclusivement sur la médiation de textes et ce qu'elle comprend comme activités et stratégies.

En outre, dans le volume complémentaire du CECR il est également précisé que la médiation de textes peut se réaliser dans des langues différentes ou identiques et il peut même être question de plusieurs (Conseil de l'Europe, 2020, p. 99). Ceci va en parallèle avec l'objet d'étude de cette recherche. Les modes de traduction audiovisuelle peuvent être à la fois en langue A (ici, le turc) et/ou en langue B (ici, le français). Par exemple s'il s'agit du sous-titrage intralinguistique, l'activité de la traduction se fait du français vers le français ; si c'est du sous-titrage interlinguistique elle se fait du français vers le turc et

si c'est du sous-titrage interlinguistique inversé cela se fait du turc vers le français. (voir 2.7.1).

2.2.1. Activités de médiation

En ce qui concerne la médiation de textes, le volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2020), propose des échelles pour sept activités différentes. Nous élaborerons toutes ces activités en rapport avec nos objectifs de recherche.

2.2.1.1. Transmettre des informations spécifiques

La première activité est de « transmettre des informations spécifiques à l'oral et à l'écrit » qui se rapporte « à la façon d'extraire d'un texte cible des informations spécifiques présentant un intérêt immédiat et de les transmettre à une autre personne. L'accent est mis dans ce cas sur la pertinence d'un contenu spécifique plutôt que sur les idées principales ou l'argumentation dans un texte » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 99). Cela peut par exemple consister à travailler avec un texte en français pour en saisir les informations nécessaires dans le but de pouvoir les transmettre à quelqu'un d'autre. Ainsi, « l'utilisateur/apprenant recherche l'information adéquate dans le texte source et la transmet ensuite à un destinataire » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 110).

2.2.1.2. Expliquer des données

La deuxième activité de médiation de texte telle qu'elle est citée dans le volume complémentaire de CECR est d'« expliquer des données ». Celle-ci englobe l'activité de traiter des données, en particulier, celles qui sont visuelles comme des graphiques et des diagrammes.

2.2.1.3. Traiter un texte

La troisième activité de médiation de textes est de « traiter un texte » qui englobe l'étude et la compréhension d'un texte dans sa totalité en faisant des opérations que nécessite l'activité demandée. Il s'agit de faire la transmission du sens d'un texte à un autre et c'est pour cette raison que l'activité la plus importante y est « résumer » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 104). Les notions clés pour cette activité sont les suivantes :

- résumer les points essentiels d'un texte source ;
- rassembler des informations et des arguments de différentes sources ;

-identifier et expliquer au destinataire le public visé, l'objectif et le point de vue du texte original (Conseil de l'Europe, 2020, p. 104).

2.2.1.4. Traduire un texte écrit

« Traduire un texte écrit » est la quatrième activité de médiation citée dans le volume complémentaire du CECR. Ceci vise, comme son nom l'indique, à faire la traduction d'un texte écrit tantôt à l'oral tantôt à l'écrit. Pour ce qui est de l'écrit, il est signalé à plusieurs reprises que cette activité de traduction ne doit pas être confondue avec l'activité de traduction qui est faite par les professionnels et que cette dernière est convenable à un niveau égal à bien plus qu'un C2. (cf. Conseil de l'Europe, 2020, p. 108). L'échelle fournie pour cette activité contient alors des notions clés telles que

- l'intelligibilité de la traduction ;
- la mesure dans laquelle les formulations et structures du texte d'origine (sur)influencent la traduction, au contraire du texte qui respecte les conventions pertinentes dans la langue cible,
- appropriation des nuances du texte d'origine (niveaux supérieurs) (Conseil de l'Europe, 2020, p. 108).

Ainsi, on n'est pas dans l'attente que les traductions rédigées par les apprenants soient parfaites aux niveaux A1-B2 mais qu'ils reviennent à « réaliser des traductions approximatives d'informations simples et familières dans des textes courts, alors qu'aux niveaux supérieurs les textes sources deviennent de plus en plus complexes et la traduction de plus en plus précise et fidèle à l'original » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 108).

2.2.1.5. Prendre des notes

La cinquième activité qui fait partie des activités de médiation de textes est « prendre des notes ». Cette activité est proposée dans le CECR plutôt en rapport avec les conférences, séminaires, réunions, et l'échelle liée à celle-ci « porte sur la capacité à saisir des informations clés et à prendre des notes cohérentes, ce qui est précieux dans la vie académique ou professionnelle » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 111). L'échelle est basée en effet sur le « comment » de la prise des notes. C'est-à-dire on attend de l'utilisateur/apprenant de prendre des notes par rapport à son niveau de langues. Par exemple, le fait qu'un apprenant organise les notes qu'il a prises par ordre d'importance est vu comme un élément pour les niveaux inférieurs alors que « l'exactitude des notes »,

à savoir si l'apprenant a minutieusement pris des notes, est vue comme une notion pour les apprenants ayant un niveau supérieur (cf. Conseil de l'Europe, 2020, p. 111).

Avant d'étudier les deux dernières activités (sur les textes créatifs) de la médiation de textes, nous tenons à aborder ce que sont ces textes créatifs. Le Conseil de l'Europe (2020), en définissant les « textes créatifs » signale que ces textes ne sont pas strictement liés à la littérature et que

le cinéma, le théâtre, les récitals et les montages multimodaux sont d'autres genres de textes créatifs, des œuvres d'imagination avec une portée culturelle. C'est ainsi que, même si quelques descripteurs de cette partie se réfèrent de façon explicite à des textes écrits et/ou littéraires, beaucoup se réfèrent à « l'œuvre » concernée (p. 111).

Il est aussi signalé que les textes créatifs de par leur nature incitent les apprenants à réagir pour communiquer et sont convenables pour ce qui est de l'apprentissage des langues étrangères. Quatre types de réactions dites classiques se caractérisent parmi d'autres : « l'implication, l'interprétation, l'analyse et l'évaluation ». Il est discuté que les deux premières catégories de réactions diffèrent des deux dernières au plan de la perspective cognitive, car les deux dernières sont beaucoup plus « complexes » (cf. Conseil de l'Europe, 2020). C'est pour cette raison qu'il y a deux activités et deux échelles différentes pour les textes créatifs.

2.2.1.6. Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs

Pour cette activité, l'accent est mis sur « l'expression de l'effet produit par une œuvre littéraire sur un utilisateur/apprenant » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 113). Elle concerne effectivement :

- expliquer ce qu'on aime, ce qui a attiré notre intérêt dans telle œuvre ;
 - décrire les personnages, dire avec lequel on s'identifie ;
 - établir des rapports entre certains aspects de l'œuvre et sa propre expérience ;
 - relier sensations et émotions ;
 - avoir une interprétation personnelle de l'œuvre dans son ensemble ou sur certains aspects
- (Conseil de l'Europe, 2020, p. 113).

2.2.1.7 Analyser et formuler des critiques de textes créatifs

La deuxième activité qui concerne les textes créatifs et qui est aussi la septième et dernière activité de médiation de textes est « analyser et formuler des critiques de textes créatifs (dont la littérature) ». Ceci nécessite un effort plus complexe et des réactions plus

« formelles et intellectuelles » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 113). Les éléments clés y sont comme ci-dessous :

- comparer différentes œuvres;
- donner un avis motivé sur une œuvre ;
- évaluer de façon critique les aspects de l'œuvre, y compris l'efficacité des techniques employées (Conseil de l'Europe, 2020, p. 113).

Après avoir étudié ce que sont les activités de médiation abordées dans le volume complémentaire du CECR et la place et l'importance de celles-ci en ce qui concerne ce travail, nous aborderons à présent les stratégies de médiation liées à ces activités en rapport avec notre recherche.⁷

2.2.2. Stratégies de médiation

D'après les fondements de la psychologie cognitive, le processus de l'apprentissage est vu comme un traitement de l'information et les acteurs de ce processus s'adonnent à des stratégies tout au long de ce processus (Tardif, 1992). Dans l'enseignement des langues étrangères, ces stratégies sont nommées « stratégies d'apprentissage », et on utilise ce terme pour « désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (Cyr, 1998, p. 5).

Ainsi, les stratégies que les apprenants en situation d'apprentissage utilisent sont d'une importance égale aux compétences linguistiques qu'ils possèdent. Car, c'est notamment avec ces stratégies que les apprenants accomplissent les tâches linguistiques. En particulier pour la traduction, comme stratégie d'apprentissage, Vakilifard (2023) affirme que l'utilisation de la traduction diversifie les stratégies d'apprentissage directes des apprenants du FLE et favorise le développement de compétences affectives, sociales et métacognitives.

Au sujet de la médiation, pour la mise en pratique des activités de médiation, les apprenants se trouvent dans le besoin ou parfois dans l'obligation de se référer aux stratégies pour les accomplir. Alors, c'est dans le but de « [...] clarifier le sens de ce qui est dit ou écrit et faciliter la compréhension » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 123). Du fait qu'en assumant un rôle de médiateur, « l'utilisateur/apprenant peut devoir faire la navette

⁷Pour plus d'exemples d'activités de médiation, voir le livret consacré à la médiation linguistique, intitulé *60 activités de médiation linguistique pour la classe de français* qui est préparé en vertu des activités de médiation dans le volume complémentaire du CECR 2020 et qui est coordonné par Emmanuel Samson sous l'Organisation internationale de la Francophonie : <http-6>.

entre les personnes, les textes, les types de discours et les langues, les variétés ou les modalités, en fonction du contexte de la médiation » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 123).

Dans le volume complémentaire du CECR, les stratégies de médiation sont étudiées en deux groupes, les premières sont des « stratégies pour expliquer un nouveau concept » et les deuxièmes sont des « stratégies pour simplifier un texte ».

2.2.2.1. Stratégies pour expliquer un nouveau concept

Ces stratégies sont composées de trois sous-stratégies telles que « relier à un savoir préalable », « adapter son langage » et « décomposer une information compliquée ». Nous les étudierons une par une en rapport avec les stratégies/critères de la traduction audiovisuelle.

2.2.2.1.1. Relier à un savoir préalable

Cette stratégie comprend l'activité de faire une liaison entre de nouveaux savoirs et ceux qui sont anciens afin d'en expliquer ceux qui sont nouveaux. Dans le CECR, il est signalé qu'elle concerne notamment

- poser des questions pour encourager les personnes à réactiver leurs savoirs préalables ;
- faire des comparaisons et/ou des liens entre le nouveau savoir et le savoir préalable ;
- donner des exemples et des définitions (Conseil de l'Europe, 2020, p. 124).

2.2.2.1.2. Adapter son langage

Cette stratégie est celle dont les apprenants peuvent avoir besoin lors de la mise en pratique de la construction de nouveaux textes lorsqu'ils transforment « l'utilisation de la langue, du style et/ou du registre afin d'intégrer le contenu d'un texte » en nouveaux textes qui sont d'un registre différent (Conseil de l'Europe, 2020, p. 124). Certes, cela peut être possible via les synonymes, les comparaisons, les simplifications ou les paraphrases. Les échelles sont autour de trois stratégies ci-dessous :

- paraphraser ;
- adapter sa façon de s'exprimer ;
- expliquer la terminologie technique (Conseil de l'Europe, 2020, p. 124).

Les activités de traduction et notamment celle de sous-titrage (avec tous les modes), de par leur nature, exigent l'adaptation du langage d'après les critères du sous-titrage tels que la durée des sous-titres, leur longueur, la synchronie, la condensation, ainsi que la segmentation (Talaván, 2020) (Ceci a été élaboré en détail dans 2.7.1.). Par conséquent,

il est nécessaire que les apprenants utilisent ces stratégies à chaque étape de l'élaboration de sous-titrages.

2.2.2.1.3. Décomposer une information compliquée

Cette stratégie englobe, à son tour, la décomposition d'une information qui n'est pas compréhensible. Dans les échelles, celle-ci se compose de :

- décomposer un processus en une série d'étapes ;
- présenter des idées ou des instructions sous la forme d'une liste ;
- présenter séparément les points principaux dans un enchaînement d'arguments » (Conseil de l'Europe, p. 124).

Cette stratégie, notamment la décomposition, coïncide avec le critère de la segmentation du sous-titrage didactique car, par exemple, lorsque l'on sépare une longue ligne en deux, il faut tenir compte de la coupure, et que cette dernière ne doit pas ralentir ou gêner la lecture, ou bien il ne faut pas non plus, couper des unités syntaxiques (ou logiques) importantes, comme séparer l'auxiliaire du verbe, l'article du nom, la préposition du complément, etc. (voir 2.7.1.)

2.2.2.2. Stratégies pour simplifier un texte

Ce sont des stratégies orientées soit vers l'objectif d'amplifier un texte dense, soit d'élaguer pour que celui-ci devienne plus compréhensible.

2.2.2.2.1. Amplifier un texte dense

Cette stratégie peut être utilisée lorsqu'il y a trop d'informations qui empêchent la compréhension d'un texte ; en y mettant des « ajouts d'informations utiles, d'exemples, de détails, d'informations de base, de commentaires raisonnés et explicatifs » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 124) pour qu'il devienne plus compréhensible. De telles notions sont concrétisées dans l'échelle proposée :

- utiliser la répétition et la redondance, par exemple en paraphrasant de différentes façons ;
- modifier le style pour expliquer les choses de façon plus explicite ;
- donner des exemples (Conseil de l'Europe, 2020, p. 124).

De cette manière le texte devient plus compact, c'est le même cas pour l'activité du sous-titrage car parfois suivant les critères du sous-titrage, il faut dire beaucoup en énonçant peu de mots.

2.2.2.2.2. Élaguer un texte

À l'encontre de la première, la deuxième stratégie pour simplifier un texte écrit est de l'élaguer en le réduisant pour maintenir seulement « le(s) message(s) essentiels » (Conseil de l'Europe, 2020).

Cela peut consister à restituer une information de façon économique en éliminant les répétitions et les digressions, et en supprimant les parties du texte source qui n'apportent pas d'information pertinente nouvelle. Cependant, cela peut aussi consister à regrouper les idées du texte d'origine de façon à souligner les points importants, tirer des conclusions ou montrer leurs différences, ou à les comparer et les confronter (Conseil de l'Europe, 2020, p. 124).

Les actions liées à l'échelle de cette stratégie sont :

- mettre en évidence les informations clés ;
- éliminer les répétitions et les digressions ;
- supprimer ce qui n'est pas pertinent pour le public (Conseil de l'Europe, 2020, p. 124).

2.3. Médiation et traduction

La place de la traduction comme un moyen de médiation dans l'enseignement des langues étrangères est indiscutable. C'est bien grâce à la médiation que la tâche complexe de l'acte de communication accompagnée de ses problématiques telles que les conditions de production d'un texte, sa valeur pragmatique, ou les éléments culturels dans le discours devient un objet de réflexion tant dans le domaine des traducteurs professionnels que dans une classe de langue (De Carlo, 2012).

Recourir à la traduction en tant qu'une forme de l'activité de médiation peut contribuer à développer des capacités spécifiques qui amènent à :

- interpréter les textes (dans le sens large du terme : pages web, dialogues de films, situations de la vie, etc.), de façon approfondie et à prendre conscience de leur valeur pragmatique ;
- résoudre des problèmes de communication en faisant des choix pertinents aux contextes culturels (recherche d'informations, évaluation des publics concernés) ;
- développer son autonomie, sa capacité d'autoévaluation ainsi que le travail coopératif (De Carlo, 2012, p. 310).

À propos de la traduction professionnelle, dans la section de « médiation de texte » du volume complémentaire de CECR, il est indiqué que les compétences et les stratégies d'interprètes ou de traducteurs professionnels pour la traduction et l'interprétariat n'ont pas été décrites car cela appartient à un tout autre domaine. L'accent des descripteurs est basé sur les compétences langagières des apprenants/utilisateurs pour que ces derniers

puissent produire dans des situations informelles et quotidiennes (cf. Conseil de l'Europe, 2018, p. 110).

Dans la version 2001 du CECR, le lien entre médiation et traduction était tellement imbriqué que seules la traduction et l'interprétation étaient proposées comme activité de médiation. Dans le volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018, 2020) nous constatons qu'ils sont là encore imbriqués mais ce qui a changé, c'est que la médiation comprend d'autres activités que la traduction, et que ces activités peuvent être vues en lien avec d'autres modes de traduction comme le soutient le présent travail.

En rapport avec la nouvelle forme élargie de la médiation dans le volume complémentaire du CECR, la place de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères peut être réévaluée en vertu du potentiel qu'elle offre non seulement aux apprenants mais aussi aux enseignants. Il faut toutefois prendre quelques réflexions en considération comme le souligne également Kovács (2019). C'est la mise en place des apprenants dans des situations de communication complexes dans lesquelles ils sentent le besoin et la motivation de faire part pour la mise en pratique de tout type de compétences. En un mot, la traduction doit se faire pour « construire le sens » comme la définition essentielle de la médiation le nécessite.

Pour assurer cela, les enseignants peuvent créer des tâches de traduction en vertu des principes et des différents types de médiation visant le développement de différentes compétences orales ou écrites tel qu'il a été abordé plus haut.⁸ Pour ce travail, les deuxièmes questions du pré-test et post-test contenaient effectivement ce type de tâche (voir Annexes 4 et 5).

En résumé, nous pouvons dire que la traduction fait partie intégrante d'un processus plus large de médiation qui englobe diverses stratégies pour faciliter la communication.

2.4. Traduction dans l'enseignement des langues étrangères

La traduction peut se définir comme « une activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par le processus de déverbalisation puis de verbalisation » (Cuq, 2003, p. 239).

⁸Pour les exemples de tâches de médiation voir Huțanu et Jieanu (2019) et Kovács (2019).

L'utilisation de la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, qui diffère de la traduction professionnelle est nommée *la traduction pédagogique*. Cette dernière comprend deux techniques classiques : le *thème* (de langue maternelle, LM, à langue étrangère, LÉ) et la *version* (de LÉ à LM). Toutes les deux techniques s'utilisent pour des fins pédagogiques ou évaluatives.

Pintado Gutiérrez (2012) signale que l'objectif de la traduction pédagogique n'est aucunement de créer des spécialistes de la traduction « mais à introduire dans le programme d'études une pratique qui implique l'emploi de la langue dans son ensemble » (p.178). Les objectifs de la traduction pédagogique selon De Arriba García (1996a, 1996b) et Schäffner (1998), sont les suivants :

- améliorer la compréhension du texte source ;
- améliorer également la performance de l'étudiant ;
- développer la connaissance de la langue étrangère ;
- utiliser le contraste linguistique de manière efficace et lutter contre les interférences ;
- aider à atteindre une plus grande fluidité dans la langue grâce à la reformulation ;
- élargir le vocabulaire de l'étudiant ;
- utiliser la traduction pour l'apprentissage autonome d'une langue étrangère ;
- consolider l'utilisation des structures de la langue étrangère par leur utilisation active ;
- améliorer le style de la langue étrangère (Cité par Pintado Gutiérrez, 2012, p. 178).

La traduction pédagogique est critiquée par certains spécialistes : par exemple, selon les propos de Déjean le Féal, elle n'est pas vraiment de la traduction « car elle ne consiste pas la plupart du temps à la réexpression du sens de l'énoncé original (seule opération qui mérite le nom « traduction »), mais en commutation des codes » (cité par Cuq & Gruca, 2005, p. 400).

Ayant cette même optique, Ladmiral (2016) fait la comparaison entre la traduction professionnelle et la traduction utilisée dans l'enseignement des langues et indique que comme la fonction de cette dernière est plutôt pédagogique, cela change effectivement la nature de la traduction proprement dite. Il critique cette finalité de la traduction dans l'enseignement des langues en raison de certains inconvénients. Par exemple, travailler avec « les textes extraits » coupés de leur contexte n'est certainement pas utile pour comprendre le sens dans son intégralité ou par exemple la métacommunication qu'offre la traduction normalement n'est plus présente (Ladmiral, 2016). À ce même titre, Grellet (1991) souligne que

les activités de traduction dans les cours de langues ont été traditionnellement caractérisées par l'artificialité de la tâche, car leur but était principalement la vérification de la compréhension ou l'application de règles grammaticales, contrairement à la traduction professionnelle, qui constitue une véritable activité de communication (cité par De Carlo, 2012, p. 302).

À ce sujet, Cook (2010), d'après qui la traduction pédagogique prend le nom Translation in Language Teaching (TILT), traduction dans l'enseignement des langues, énumère les dichotomies de la traduction dans l'enseignement de LÉ comme dans le tableau ci-dessous. Selon lui, parmi les éléments liés à la traduction à gauche de la colonne sont « traditionnels » tandis que ceux qui se trouvent à droite de la colonne sont « communicatives ». Il présente sa propre conception dans son ouvrage intitulé *Translation in language teaching : an argument for reassessment* (Traduction dans l'enseignement des langues étrangères : une discussion pour évaluation).

Tableau 2.1. Dichotomies de la traduction dans l'enseignement des langues (Cook, 2010, p. 135)

La forme	plutôt que	Le sens
La précision	plutôt que	La fluidité
L'artificialité	plutôt que	L'authenticité
Les connaissances déclaratives	plutôt que	Les connaissances procédurales
L'enseignement autoritaire	plutôt que	L'apprentissage collaboratif

Selon le point de vue traditionnel, c'était, par exemple, la forme qui était plus importante par rapport au sens mais selon l'optique communicationnelle, c'est plutôt le sens qui importe en ce qui concerne la traduction dans l'enseignement des langues étrangères. Pourtant, le chercheur souligne que ces dichotomies ne sont pas des alternatives l'une pour l'autre, mais au contraire, elles se complètent. C'est-à-dire que le TILT, « se distingue par l'attention qu'il porte à ces deux aspects, créant ainsi ce que Butzkamm et Caldwell (2009, pp. 44-46) appellent une « double focalisation » (Ang. dual focus) (Cook, 2010, p. 136).

Zojer (2009) qui a examiné les avantages et les inconvénients de l'utilisation de la traduction dans les cours de LÉ, cite les avantages comme suit :

1. La traduction, en tant qu'outil cognitif d'analyse contrastive entre L1 et L2, permet d'éviter les erreurs d'interférence ;
2. La traduction est une activité intégrative plus proche de l'utilisation réelle de la langue, contrairement aux activités linguistiques plus spécifiques qui se concentrent sur des aspects particuliers de la langue ;

3. La traduction oblige les apprenants à élargir leur éventail linguistique puisque les stratégies d'évitement ne sont pas permises. Un texte doit être traduit dans toutes ses parties ;
4. La traduction peut être utilisée pour présenter un nouveau vocabulaire de manière efficace. Elle permet de répondre à la demande naturelle des apprenants pour une représentation sémantique dans la L1 en évitant ainsi d'éventuels malentendus ;
5. La traduction exige des apprenants qu'ils développent des stratégies de lecture et de compréhension ;
6. La tâche de traduction est plus directe en termes de consignes que d'autres tâches ;
7. La traduction permet d'évaluer la compréhension syntaxique, sémantique et textuelle ;
8. La traduction peut améliorer les compétences des apprenants dans leur propre L1 ;
9. La traduction favorise la réflexion métalinguistique ;
10. La traduction contribue à l'acquisition de compétences transférables ;
11. La traduction en tant qu'une activité de médiation peut être utilisée dans la vie professionnelle ou personnelle des apprenants (cité par Lertola 2018, p. 197).

Chacun de ces avantages constitue un sujet de recherche distinct et nous montre à quel point la traduction est bénéfique pour le domaine de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères dans son ensemble. À ce titre, l'argument que la traduction pédagogique ne s'offre pas comme une activité communicative peut s'avérer comme un élément moins important compte tenu d'autres apports de la traduction : par exemple qu'elle assure la mise en fonctionnement du processus cognitif chez les apprenants ; qu'elle favorise la compréhension profonde ; qu'elle aide à développer les compétences linguistiques et culturelles, ou encore qu'elle encourage l'autonomie des apprenants dans leur apprentissage continu. C'est pour cette raison qu'il faut peut-être faire en sorte que cette activité de traduction s'effectue sous une forme communicative.

Des tâches visant à assurer l'utilisation des éléments de médiation que nous avons étudié plus haut (voir 2.3), peuvent être exploitées en classe dans le but de répondre aux besoins communicatifs des apprenants. Qui plus est, faire activement la traduction (à titre d'exemple, ajouter des sous-titres français à un contenu audiovisuel turc ou faire le doublage en français de celui-ci, à savoir, sous-titrage et doublage inversé, etc.) peut aussi être considéré comme une communication au sens plus large. De plus, ceci peut motiver les apprenants. Un enseignement/apprentissage de la sorte, c'est-à-dire « coopératif, situé, sur projet, ouvert aux perspectives multiples qui aide les apprenants à trouver ensemble et de façon autonome les ressources pour résoudre des problèmes de traduction/communication, ne peut alors que les stimuler à devenir responsables de leur propre processus d'apprentissage » (De Carlo, 2012, p. 308).

2.4.1. Place de la traduction dans les méthodologies d'enseignement du FLE

Afin d'évaluer la place actuelle de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères, nous dresserons un panorama de sa place dans les méthodologies de l'enseignement du FLE.

Dans les méthodologies dites traditionnelles, l'objectif essentiel était, au début, de traduire des œuvres d'une langue morte, le latin, vers une langue vivante, le français. C'est pour cette raison que, selon cette méthodologie, la langue n'est pas considérée comme un outil de communication proprement dite mais un outil qui sert notamment à comprendre et à faire une traduction de ce qui a été compris. Ainsi, les règles de grammaire (au sens de morphosyntaxe) et la syntaxe et les exercices thèmes-versions sont surtout privilégiés, d'où l'intérêt de les appeler comme grammaire-traduction. C'est par la traduction qu'il y a constamment un va-et-vient entre la langue maternelle des apprenants et leur langue étrangère. L'objectif est fondamentalement linguistique : la grammaire est privilégiée avec les exercices de versions et de thèmes et les exercices grammaticaux (Puren, 1988).

Les méthodes directes qui naissent comme une réaction aux méthodes précédentes sont tout à fait différentes des méthodologies traditionnelles. Dans la méthode directe, qui privilégie la communication en langue vivante étrangère, le recours à la langue maternelle n'est pas apprécié, elle est même interdite. C'est notamment l'oral qui passe au premier plan, la bonne prononciation des mots est aussi d'une grande importance et il n'y a pas de place pour la traduction sauf de rares cas dans lesquels elle devient inévitable.

Pour ce qui est des méthodes audio-orales, la traduction n'est toujours pas une pratique auquel on a recours. C'est une époque où domine la théorie du Béhaviorisme, les exercices structuraux, de transformation et de substitution sont privilégiés. Ce n'est pas le sens mais la forme qui est toujours essentielle. « Il ne s'agissait plus d'enseigner à lire en L2, mais d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c'est-à-dire de développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux, les quatre habiletés » (Besse, 1992, p. 35). Même si le but était de développer toutes les quatre compétences, l'écrit est au second plan et c'est l'oral qui est privilégié.

Dans les années 1970, avec l'avènement de l'Approche Communicative, le sens l'emporte sur la forme. Le paradigme change avec l'avènement de la théorie de la

psychologie cognitive, il ne s'agit plus que d'apprendre une langue étrangère, mais de pouvoir communiquer en cette langue. On abandonne les principes de la théorie béhavioriste pour adopter la théorie de la psychologie cognitive selon laquelle l'apprenant et ses procédés cognitifs l'emportent pendant le processus de l'apprentissage. C'est l'apprenant qui est au centre de l'enseignement/apprentissage. Ses besoins communicatifs sont d'une grande importance car selon cette approche, la langue est conçue comme un instrument pour communiquer avec une intention de communication et dans une situation de communication. Dans l'Approche Communicative, on a la possibilité de se référer à la langue maternelle conformément à l'objectif travaillé (Tagliante, 1994).

À la fin des années 90, avec l'Approche Actionnelle ou la Perspective Actionnelle, l'apprenant devient un acteur social qui accomplit des tâches et atteint des objectifs dans des situations de communication authentiques (Conseil de l'Europe, 2001). L'objectif, y est de rendre l'apprentissage plus significatif aux yeux des apprenants. La traduction peut être utilisée d'une manière contextuelle pour aider les apprenants à surmonter les difficultés linguistiques. Dans le CECR (2001), c'est l'Approche Actionnelle qui est privilégiée et parmi les quatre modes d'activités, la médiation est également citée. Cette dernière comprend des activités et stratégies de médiation liées notamment à la traduction et interprétation (Conseil de l'Europe, 2020). Avec l'avènement du volume complémentaire de CECR, la notion de médiation est approfondie. La place actuelle de la traduction peut se lire toujours depuis la médiation : les tâches qui assurent la médiation peuvent contenir ou non la traduction à des fins pédagogiques. Les attitudes à l'égard de l'utilité de la traduction dans l'enseignement/apprentissage de la LÉ ont largement évolué et « la traduction est à nouveau considérée comme un outil pédagogique valable qui peut être intégré de manière imaginative et rentable dans des méthodologies d'enseignement communicatives et éclectiques » (Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014, p. 71).

2.4.2. Cours de traduction dans les départements de didactique du FLE en Turquie

Il existe actuellement dix départements de didactique du FLE en Turquie⁹. Les cours de traduction, proprement dit, la *version* et le *thème* sont dans le programme de tous ces départements. Il est toutefois à signaler à ce propos que tous les programmes de ces départements étaient définis par le YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu, Conseil de

⁹http-15, date de consultation : 21.06.2024.

l'enseignement supérieur) en 2018 tandis que cette décision a pris fin en 2021 permettant à chacun de ces départements de reconstruire leur propre programme. Bien que quelques départements aient reconstruit leur programme, les cours de traduction gardent leur place.¹⁰

Pour ce qui est des objectifs et du contenu de ces cours, ils varient d'un département à l'autre, quand bien même ils ont des points communs tant pragmatiques que culturels. L'objectif est de comparer le système linguistique et pragmatique de deux langues. Comme documents, ils optent en général pour traduire des textes authentiques et actuels tels que des articles de journaux.

Suivant le programme de licence de l'enseignement du FLE préparé par le YÖK, le contenu de ces cours est comme suit : pour la version, c'est « traduire en turc les différents types de textes français authentiques à des niveaux différents ; examiner la relation langue-culture ; discuter et évaluer les différentes approches de la traduction » (http-14, date de consultation : 13.05.2024).

Pour le thème, c'est « traduire en français les différents types de textes turcs authentiques à des niveaux différents ; discuter et évaluer les difficultés de la traduction dues les différences structurales et culturelles de deux langues » (http-14, date de consultation : 13.05.2024).

Ainsi, selon les informations consultées sur le processus de Bologne de chacun de ces départements, aucun de ces cours ne contient des contenus liés à la traduction dite audiovisuelle. Ceci va être discuté dans la partie 5. *Conclusion* du travail.

2.5.Traduction audiovisuelle

La Traduction Audiovisuelle (TAV), (Ang. Audiovisual Translation, AVT) est l'un des domaines les plus complexes et les plus dynamiques de la traduction. Il est possible de dire que sa naissance en tant qu'un domaine pratique, date de la naissance du cinéma avec les appellations comme « traduction d'écran », « traduction des médias », etc. Or, sa présence scientifique comme un domaine de recherche coïncide avec le centième anniversaire du cinéma (Gambier, 2004, p. 1). À savoir, les années 90, décrites comme « l'âge d'or » de la TAV par Díaz Cintas (2009), ont vu une multitude de recherches qui

¹⁰Pour une recherche consacrée au cours de traduction pédagogique en Turquie, voir Akdoğan & Yıldırım, 2022.

ne cessent d'augmenter parallèlement aux nouveautés surtout technologiques en ce qui concerne les médias.

Étant un terme générique, la TAV n'est pas un genre de traduction proprement dite mais plutôt un mode de traduction. Ceci dit, elle se compose de différents modes dont les plus connus sont le sous-titrage, le doublage et le *voice-over*. Pour Gambier (2004), il y a 12 modes de la TAV : « la traduction des scénarios », « le sous-titrage interlinguistique (closed caption) », « le sous-titrage interlinguistique (open caption) », « le sous-titrage en direct », « le doublage », « l'interprétation », « le *voice over* ou demi-doublage », « le commentaire (libre) », « le surtitrage », « la traduction à vue », « l'audiodescription (intra ou interlinguistique) », « double version/ remake » (pp. 2-4).¹¹

La TAV est du domaine de la traduction des médias et pour Gambier (2004) ces médias peuvent être aussi

les adaptations ou éditions faites pour les journaux, les magazines, les dépêches des agences de presse, etc. Elle peut être perçue également dans la perspective de la traduction des multimédias qui touche les produits et services en ligne (Internet) et hors ligne (CD-ROM). Enfin, elle n'est pas sans analogie avec la traduction des BD, du théâtre, de l'opéra, des livres illustrés et de tout autre document qui mêle différents systèmes sémiotiques (p. 1).

La TAV est un mode de traduction similaire aux autres modes de traduction mais qui a ses propres défis. Pour chaque mode de traduction que nous citons, ces défis varient. Comme elle est l'un des moyens pouvant exploiter une œuvre hors de son espace linguistique d'origine, la TAV est également porteuse d'une forte valeur ajoutée.

Comme précise Chaume, « les textes audiovisuels véhiculent l'information par deux canaux de communication différents qui transmettent simultanément un sens codé : le canal acoustique (vibrations acoustiques par lesquelles nous recevons des mots, des informations paralinguistiques, de la musique, des effets sonores) et le canal visuel (ondes lumineuses par lesquelles nous recevons des images, des mouvements, des textes écrits) » (2004, p. 30). En ce qui concerne la dimension sémiotique des textes audiovisuels, il s'agit de quatre signes différents : signes verbaux transmis par voie acoustique (dialogue, monologue), signes non verbaux transmis par voie acoustique (bruit de fond, musique), signes verbaux transmis visuellement (crédit, lettres, documents, bannières), signes non verbaux transmis visuellement (gestes, kinésiques) (cf. Delabastita, 1989, p. 198).

¹¹Lertola (2012) rappelle que les termes « mode » (Ang. mode) et « type » (Ang. type) sont synonymes d'après les propos de Gambier, 2003 et que, les termes comme « procédure » (Ang. procedure), « technique » (Ang. technique) ou encore « méthode » (Ang. method) sont utilisés comme synonymes de « mode » et « type » selon les propos de Perez-González, 2014.

Quant aux pratiques de la TAV, nous pouvons les diviser en deux parties : *timed text* (texte synchronisé avec l'audio) (*captionning*) et reformulation orale (*revoicing*). S'y trouve dans le premier le sous-titrage, le surtitrage, le sous-titrage en direct (*respeaking*), tandis que dans le deuxième il y a le voice-over, la voix-off et le doublage. Dans les lignes suivantes nous nous contenterons de présenter brièvement ces modes de TAV.

Le sous-titrage consiste à présenter

un texte écrit, généralement dans la partie inférieure de l'écran, qui vise à restituer le dialogue original échangé entre les différents locuteurs, ainsi que toutes les autres informations verbales transmises visuellement (lettres, encarts, graffitis, messages textuels, inscriptions, pancartes, etc.) et auditivement (chansons, voix off, narration en voix off) (Díaz Cintas & Remael, 2021, p. 9).

Le surtitrage désigne « la traduction ou la transcription des dialogues et des paroles lors d'événements en direct tels que des opéras, des spectacles musicaux, des concerts, des conférences et des représentations théâtrales » (Díaz Cintas & Remael, 2021, pp. 9-10).

Le sous-titrage en direct est un processus par lequel une personne écoute les paroles originales d'un programme en direct et dicte le discours. C'est-à-dire le sous-titrage en direct, en incluant les signes de ponctuation et certaines caractéristiques spécifiques pour les publics sourds et malentendants, à un microphone connecté à un ordinateur, à une application et à un programme de sous-titrage, qui affiche ensuite les sous-titres à l'écran avec le délai le plus court possible (Romero-Fresco, 2011).

Le doublage en voice-over consiste à

présenter oralement la traduction du discours du texte source par-dessus la voix originale encore audible. En général, on entend le locuteur pendant quelques secondes dans la langue étrangère, après un certain temps le volume de la bande sonore est réduit, de sorte que les paroles originales peuvent encore être entendues en arrière-plan, et la traduction dans la langue cible est alors superposée. La traduction se termine généralement pendant que l'orateur continue à parler, de sorte que le public peut à nouveau entendre clairement la langue étrangère (Díaz Cintas & Remael, 2021).

La voix-off est utilisée principalement pour la traduction de documents non fictionnels et diffère du *voice-over* en ce sens que le discours original est

complètement supprimé de la bande sonore et remplacé par une nouvelle voix, en cours de traduction. La traduction qui s'ensuit est souvent à peu près synchronisée avec les images à l'écran, et le degré de liberté pris à la fois dans la traduction et dans l'enregistrement du nouveau texte cible peut varier considérablement, car les documentaires télévisés, par

exemple, sont souvent adaptés pour correspondre à des créneaux horaires différents (Díaz Cintas & Remael, 2021, p. 8).

Le doublage, également appelé comme la synchronisation labiale, consiste à remplacer la piste originale des dialogues en langue source d'un film (ou de tout texte audiovisuel) par une autre piste sur laquelle des dialogues traduits ont été enregistrés dans la langue cible. Les autres pistes sont laissées intactes (la bande sonore - comprenant la musique et les effets spéciaux - et les images) (Chaume, 2012).

De nos jours, l'accessibilité est une question largement discutée dans le domaine de la traduction audiovisuelle. Il s'agit de l'interprétation en langue de signes, sous titrage pour sourds ou malentendants (SME), l'audiodescription pour les personnes aveugles ou malvoyantes. Le sous-titrage pour sourds et malentendants (SME) est une pratique qui consiste à présenter à l'écran « un texte écrit qui rend compte du dialogue et de sa dimension paralinguistique, ainsi que de la musique, des sons et des bruits contenus dans la bande sonore, afin que le public malentendant puisse avoir accès au matériel audiovisuel » (Díaz-Cintas & Remael, 2021, p. 10).

L'audiodescription est un service d'accès qui offre

une description verbale des éléments (visuels et sonores) pertinents d'une œuvre d'art ou d'un produit médiatique, afin que les aveugles et les malvoyants puissent en saisir pleinement la forme et le contenu. Les descriptions des éléments visuels essentiels [...] doivent être insérées dans les « pauses naturelles » de la bande sonore originale de la production. Ce n'est qu'en combinaison avec les sons, la musique et les dialogues originaux que l'AD constitue un ensemble cohérent et significatif (Remael et al., 2015, pp. 9-10).

Dans cette partie, nous avons essayé de présenter aussi brièvement que possible ce qu'englobent les modes de TAV dans le domaine de la traductologie. À présent, nous étudierons sa place dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

2.6.Place de la TAV dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Avant d'entrer dans le vif du sujet sur la TAV pour ce qui est de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il faut de prime abord mentionner l'utilisation du matériel audiovisuel (de la vidéo) en classe de LÉ et préciser son utilité dans ce domaine.

Depuis longtemps, les matériaux audiovisuels sont utilisés dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères car la vidéo permet aux apprenants de voir et d'apprécier comment les « locuteurs natifs interagissent dans les conversations

quotidiennes en leur fournissant des indices linguistiques (accents régionaux, registres et structures grammaticales et syntaxiques), ainsi que des indices paralinguistiques (langage corporel, gestes), leur permettant de voir le langage utilisé dans un contexte culturel » (Díaz Cintas & Cruz, 2008, p. 202). Du fait que la vidéo « réintègre le langagier dans la complexité sémiotique, la langue n'est plus isolée des autres systèmes de signes, ce qui peut faciliter sa compréhension. Dans ce cas, le spectateur (apprenant ou pas) perçoit la langue (étrangère) dans un contexte culturel et intersémiotique » (Gambier, 2007, p. 98).

Généralement la vidéo est utile pour le développement de tous les quatre modes d'activités (quatre compétences), à savoir de la médiation, et aussi du développement des compétences socio-culturelle et pragmatique dans l'enseignement d'une LÉ.

Pour ce qui est des séquences des films, par exemple, Karadağ souligne qu'elles « illustrent les conditions d'utilisation quasi-réelles de la langue enseignée, qui n'est plus pour les apprenants un ensemble de règles morphosyntaxiques et grammaticales à apprendre souvent par cœur, mais un vrai moyen de communication à découvrir avec tous ses aspects » (2009, p. 101).

Qui plus est, « l'internationalisation des médias, l'accroissement des volumes diffusés, l'accessibilité des langues, leur appréhension en contexte audiovisuel construisent de nouvelles situations de communication, de nouveaux besoins langagiers et de nouvelles motivations d'apprentissage » (Gambier, 2007, p. 98). Il est possible de trouver beaucoup de travaux sur l'importance de la vidéo en classe de LÉ « (Rubin, 1990 ; Herron & Handley, 1992 ; Secules et al., 1992 ; Herron & Morris, 1995) » (Díaz Cintas & Cruz, 2008) ; cependant dans le cadre de cette thèse, nous insisterons sur l'utilité potentielle du contenu audiovisuel accompagné des modes de TAV notamment le sous-titrage, le doublage et l'audiodescription.

La place de la TAV dans l'apprentissage des langues étrangères peut se lire de deux points de vue différents : le premier, qui est plus ancien, c'est l'utilisation passive qui englobe l'utilisation des modes de TAV comme un apport notamment sur la compétence de la compréhension orale des documents audiovisuels et sur les autres compétences telles que les compétences linguistique, pragmatique, interculturelle, etc.

Alors que le deuxième, qui est beaucoup plus récent, est centré sur le principe de faire pratiquer aux apprenants ces modes de la TAV à des fins pédagogiques, visant également à développer de différentes compétences telles que les compétences de production écrite et orale. Nous aborderons, tout d'abord, la place de cette première

utilisation passive dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et nous traiterons la deuxième dans un chapitre à part entière, en détail, avec les modes les plus utilisés dans l'enseignement de langues étrangères.

De nos jours, il est presque impossible de dénier la place des contenus audiovisuels qui sont effectivement les moyens les plus courants de la communication. Dès lors, il est tout à fait normal que les générations d'aujourd'hui soient intéressées par l'apprentissage d'une langue étrangère par le biais des modes de la TAV. L'exploitation de ces modes comme un soutien à l'apprentissage des langues étrangères a été validée par des recherches approfondies comme l'indiquent les chercheurs précurseurs dans ce domaine.

L'utilisation passive de la TAV dans l'enseignement des langues étrangères date des années 80 (Gambier, 2007 ; Talaván, 2020). Les tout premiers travaux se focalisaient sur l'apport des sous-titres sur le vocabulaire et la compétence de la compréhension orale du contenu audiovisuel : l'une des premières recherches se fixe comme objectif de tester les différentes combinaisons de visionnement de contenu audiovisuel dans l'enseignement d'une deuxième langue chez les élèves du primaire. Les résultats de cette recherche ont montré que certaines combinaisons, comme le sous-titrage inversé, sont plus efficaces pour développer les compétences en langue seconde mais les autres ne le sont pas autant (Lambert et al., 1981). Comme soulignent Díaz-Cintas et Wang (2022), « malgré leur avis défavorable [l'avis de Lambert et al.], cette recherche est incontestablement le pionnier en le domaine » (p. 33). Celui-ci est suivi d'un autre travail mené auprès des étudiants de l'université de Harvard, et dans lequel il a été constaté que les programmes télévisés sous-titrés aidaient les étudiants d'anglais langue seconde à mieux comprendre le contenu de la vidéo (Price, 1983). Le nombre de recherches du même type augmente depuis ce temps-là (Vanderplank, 1988, 1990, 1992, 2016, 2019 ; Garza, 1991 ; Danan, 1992 ; Markham, 1993 ; Borrás & Lafayette, 1994 ; Caimi, 2006 ; Díaz-Cintas, 2009, pour n'en citer quelques-uns). Danan (2015) souligne qu'avec la croissance de ces recherches, on comprend que la TAV « facilite l'apprentissage formel et informel des langues » (p. 41). Vanderplank (2016) présente dans un livre à part entière l'apport des sous-titres pour sourds et malentendants comme un outil d'apprentissage des langues en donnant des pistes, des exemples et des expérimentations dans l'apprentissage informel.

Les contenus audiovisuels sont jugés parfois moins utiles en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères. Par exemple, la revue de littérature faite par Adesope et Nesbit (2012) indique que la redondance de l'information est bénéfique pour les apprenants novices, tandis qu'aucun effet facilitateur particulier n'est relevé pour les participants avec un plus haut niveau d'expertise (cité par Bairstow & Lavour, 2017, p. 251). Un tel cas est en question pour les spectateurs des films. S'ils (ne) connaissent bien la langue du film les sous-titres leur semble inutile et peu nécessaire or s'ils connaissent « peu ou pas la langue du film, ils s'appuieront sur les sous-titres pour comprendre le déroulement de l'histoire qui défilent sous leurs yeux » (Bairstow & Lavour, 2017, p. 251).

Pour ce qui est de l'enseignement du FLE, la chaîne internationale *TV5 Monde*, à titre d'exemple, diffuse certaines émissions avec des sous-titres intralinguistiques et il y est possible de trouver une grande diversité de contenus audiovisuels avec des sous-titres intralinguistiques et/ou la transcription des vidéos sur les sites Internet de *TV5 Monde* (apprendre, [http-7](#) ; enseigner, [http-8](#)). Depuis quelques années la plateforme intitulée *TV5 Monde Plus* ([http-9](#)) offre plusieurs contenus audiovisuels que ce soit des films, des séries, des dessins animés, des émissions sur l'art, la culture, la cuisine, etc., du monde francophone avec des sous-titres en plusieurs langues européennes et en français.

En ce qui concerne la littérature en contexte turc, Okyayuz (2019) parle du potentiel de la TAV dans le domaine de l'enseignement et l'acquisition des langues étrangères. Koç (2020) souligne la TAV et ses effets potentiels sur l'apprentissage des langues étrangères.

Il existe de différents modes de la TAV, et l'utilisation de ces modes dans l'enseignement des langues étrangères varie conformément aux spécificités du mode concerné. L'utilisation des modes de la TAV, les plus étudiés notamment le sous-titrage, le doublage, et l'audiodescription, est mise en cause en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères avec ses apports considérables dans le domaine de l'apprentissage depuis des années. Nous étudierons succinctement l'utilisation passive de ces trois modes.

Le potentiel didactique des sous-titres dans l'apprentissage des langues étrangères est de plus en plus abordé par des chercheurs dans le monde entier (Díaz Cintas & Wang, 2022).¹² Si l'on ignore l'opinion selon laquelle le sous-titrage est considéré comme un

¹²Pour une bibliographie en détail sur le sous-titrage intralinguistique dans l'enseignement des langues étrangères voir le site préparé par Burger (s.d.) : [http- 3](#)

élément qui empêche de se concentrer sur le contenu audiovisuel, comme souligne Danan (2004), il y a beaucoup de travaux qui montrent effectivement leur efficacité pour ce qui est notamment de la compréhension orale, et les autres compétences telles que la compréhension écrite et la production écrite. Plusieurs critères sont en cause dans la mise en place efficace des sous-titres, cela dépend du mode de sous-titrage comme indiqué dans le tableau ci-dessus.

Tableau 2.2. Différents modes de sous-titrages selon Gambier (2007, p. 100)

	Audio originale	Sous-titrage	L2 : langue étrangère des apprenants Sous-titrage
1	L1	L2	Sous-titrage interlinguistique dit inversé (<i>reversed subtitling</i>)
2	L2	L1	Sous-titrage interlinguistique ordinaire, conventionnel
3	L2	L2	Sous-titrage intralinguistique (bimodal L2 input)
4	L1	L1	Sous-titrage intralinguistique (ex. TV5 francophone)

Cela dépend aussi du niveau, de l'âge, du profil des apprenants, de la fréquence de leur exposition aux sous-titres ; du mode préféré globalement dans le pays où il est en question de recherche. Les préférences en matière de sous-titrage peuvent varier en fonction de la situation économique ou des politiques linguistiques des pays, ainsi que des habitudes et traditions locales. Par exemple, alors que le doublage est préféré en France en raison de la situation économique et des politiques linguistiques officielles, ce sont les sous-titres qui sont préférés dans certains pays de l'Europe de l'Est (Okuyayuz & Kaya, 2017).

Gambier (2007) dessine le panorama de recherches d'utilisation des sous-titres en classe de LÉ. Selon le tableau 2.2. dressé par Gambier (2007), nous pouvons dire que les combinaisons 2 et 3 sont celles auxquelles on a le plus souvent recours.

La première combinaison (selon le *tableau 2.2.*), à savoir, le sous-titrage interlinguistique inversé (*reversed subtitle*) est employé avec succès dans l'apprentissage de LÉ (cf. Danan, 1992). Cette combinaison a des effets positifs notamment sur le vocabulaire (Bairstow & Lavour, 2017). Quant aux sous-titres interlinguistiques, comme précise Danan, ceux-ci « peuvent augmenter non seulement les capacités de compréhension, mais aussi les acquis cognitifs, par exemple en approfondissant les processus de traitement de l'information linguistique » (2004, p. 67). Pour ce qui est du sous-titrage intralinguistique « surtout s'il ne va pas au-delà des connaissances déjà maîtrisées, facilite l'apprentissage en aidant à visualiser ce qu'on entend » (Danan, 2004,

p. 67). Ces travaux montrent que l'on recourt à de différents modes de TAV quand il est question de l'utilisation passive, notamment au sous-titrage, dans l'enseignement des langues étrangères.

2.7. Utilisation active des modes de TAV ou le TAD

La deuxième utilisation des modes de TAV dans l'enseignement des langues étrangères, tel que nous venons de citer, se concentre plutôt sur l'utilisation active de ces modes, c'est-à-dire, cela englobe l'exploitation des activités de traduction audiovisuelle en classe de langue avec les apprenants, autrement dit, avec les non-professionnels du domaine, uniquement et simplement pour fins pédagogiques.

Talaván (2020) souligne que la Traduction Audiovisuelle est nommée la Traduction Audiovisuelle Didactique (TAD) (Ang. Didactique Audiovisual Translation, DAT) lorsqu'elle est utilisée comme un outil d'apprentissage. Ainsi, désormais nous ajouterons l'adjectif « didactique » et utiliserons le sigle « TAD » à chaque fois qu'il sera question de la traduction audiovisuelle dans l'enseignement des langues étrangères, à des fins didactiques.

Avant de présenter les modes de TAD, il est indispensable que nous citions les deux grands projets financés par l'Union européenne sur la TAD. Tel que nous en avons parlé dans la partie introduction, le premier est intitulé *LeviS*, un projet sur le sous-titrage actif dirigé par l'Université Hellenic Open avec la participation de sept autres universités entre les années 2006-2008 (Sokoli, 2006). Le deuxième, *Clipflair*, est une plateforme où les apprenants et les enseignants peuvent trouver des vidéos sur lesquelles ils peuvent faire la traduction audiovisuelle (non seulement le sous-titrage mais aussi le doublage, l'audiodescription etc.) ou s'en servir dans les cours (Sokoli, 2013). Il y a encore d'autres projets que les chercheurs dans le domaine ont mené ou continuent de mener. Par exemple, *TRADILEX* est un projet national que mènent Talaván et son équipe et dans lequel il y a un grand nombre de participants, soit 566 étudiants de 8 universités en Espagne sur la TAD. Les modes de TAD tels que le sous-titrage, le doublage, l'audiodescription et le voice-over y sont utilisés. D'après les résultats de ce projet, TAD contribue au processus d'apprentissage de l'anglais en améliorant les quatre compétences linguistiques des apprenants (Fernández-Costales et al., 2023).

D'autres travaux portant sur l'utilisation active des modes de TAV vont être cités en bas, sous le titre du mode dont il est question. Cependant nous voulons présenter les travaux dans le domaine du FLE.

Deplaedt et Sottile (2011) étudient l'exploitation des sous-titres en classe de FLE dans le contexte japonais en concevant un cours thématique et ont demandé aux apprenants de sous-titrer un extrait de film dont le contenu est socio-culturellement riche. Ils concluent que ceci est efficace notamment pour ce qui est de l'enrichissement des connaissances sur la langue et la société françaises. Šárka Starobova et al. (2012) ont fait une recherche sur l'utilisation active du sous-titrage pour améliorer les compétences sociopragmatiques des apprenants et parviennent au fait que cette activité assure non seulement un apport linguistique mais aussi sociolinguistique et socioculturel et de plus elle est qualifiée comme motivante de la part des apprenants. Estévez Aubry (2023) étudie les compétences numériques des apprenants à partir du lien entre la médiation et la traduction audiovisuelle en offrant aux apprenants le sous-titrage de la bande-annonce d'un film comme une tâche dans laquelle ils travaillent en groupe, en collaboration et en autonomie. Guillaume (2015) présente l'apport non seulement linguistique mais aussi ludique de l'activité du sous-titrage à travers le sous-titrage actif des dialogues d'un feuilleton coréen fait par les apprenants ayant un niveau intermédiaire.

Talaván et Fernández-Costalez (2024), signalent qu'il se trouve très peu de recherches (sur le potentiel de la TAV dans les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues) menées du point de vue des universitaires et des chercheurs du domaine de la didactique des langues étrangères. D'après les deux chercheurs, ce manque des recherches sur la TAV dans ce domaine est surprenant du fait des trois arguments qu'ils énoncent : que les recherches en traductologie confirment les apports de la TAV en classe, que l'on donne de l'importance à l'apprentissage et à la maîtrise de langues étrangères de nos jours et que le CECR inclut la traduction et l'interprétation comme atouts pour promouvoir la compétence linguistique - et la version révisée de 2018 inclut la « médiation » avec ses descripteurs (cf. Talaván & Fernández-Costales, 2024, p. 363).

Du côté des enseignants, ceux qui ont essayé d'utiliser les modes de TAD dans leurs cours expriment qu'ils sont plutôt satisfaits de ces outils (Alonso-Perez & Sánchez-Requena, 2018). À ce titre, selon les résultats d'une recherche dans laquelle les opinions des enseignants sur la TAV ont été prises en compte, il existe un accord sur le potentiel

d'utilisation de la TAV en classe de LÉ ainsi que sur le fait que les enseignants qui ont recours aux techniques de TAV ont eu de bonnes expériences en considérant la TAV comme un outil motivant et engageant non seulement pour les apprenants mais aussi pour eux-mêmes (Alonso-Perez & Sánchez-Requena, 2018), malgré certains inconvénients que nous avons essayé d'expliquer dans la partie méthodologie de ce travail.

2.7.1. Sous-titrage actif/didactique

La création active des sous-titres par les apprenants est l'un des outils pédagogiques qui attire l'attention des enseignants et des chercheurs dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (Lertola, 2015). Pour reprendre, Talaván (2020) fait la différence entre l'utilisation du sous-titrage dans l'apprentissage de LÉ comme un soutien d'une manière plus passive et sa pratique dans la classe d'une manière active, à savoir, faire faire des sous-titres aux apprenants, car elle souligne que les deux utilisations du sous-titrage se basent sur des méthodologies très différentes (cf. Talaván, 2020). Toutefois, c'est Díaz Cintas (1995) qui découvre le potentiel du sous-titrage comme une nouvelle tâche motivante à réaliser par les apprenants et incite les enseignants à l'essayer dans leur enseignement (cité par Lertola, 2015, p. 247). Talaván (2020) quant à elle, se focalisant sur l'utilisation active des modes de TAV dans l'apprentissage signale que ceci peut se faire tantôt en ligne tantôt face à face. Elle dresse des exemples en tableau pour chacun des modes de la TAV voués à l'utilisation active du sous-titrage. En ce qui concerne le sous-titrage actif elle dresse le tableau suivant :

Tableau 2.3. Possibilités d'utilisation du sous-titrage comme ressource didactique en LE (Talaván, 2020, p. 569)¹³

Combinaison	Direction	Meilleur pour...
Sous-titrage interlinguistique standard	L2 audio - L1 sous-titres	Niveaux A1 à B2 Compréhension orale
Sous-titrage interlinguistique inversé	L1 audio – L2 sous-titres	Niveaux A1 à B2 Production écrite
Sous-titrage intralinguistique	L2 audio – L2 sous-titres	Niveaux B2 à C2 Compréhension orale Production écrite
Sous-titrage pour sourds et malentendants	L2 audio - L1 sous-titres	Niveaux B1 à C2
	L1 audio – L2 sous-titres	Vocabulaire et production écrite
Sous-titrage intralinguistique par des mots-clés	L2 audio - L1 (mots-clés) sous-titres	Niveaux A1 à B1
	L2 audio – L2 (mots-clés) sous-titres	Vocabulaire et orthographe
	L2 audio - L1 sous-titres	Niveaux B1 à C2

¹³Ce tableau a été traduit de l'anglais par nous-même.

Sous-titrage créatif (fakesubbing ou funsubbing)	L2 audio – L2 sous-titres	Créativité et sensibilisation culturelle
--	---------------------------	--

Ce tableau est un exemple d'utilisation du sous-titrage actif en classe de LÉ avec les niveaux et modes d'activités selon les combinaisons de sous-titrage. Ici, nous observons d'autres combinaisons de sous-titrage : le sous-titrage pour sourds et malentendants, le sous-titrage intralinguistique par des mots-clés, et le sous-titrage créatif. Certes, il est possible de trouver d'autres combinaisons d'utilisation conformément aux objectifs visés ou au profil des apprenants.

Dans la mise en fonctionnement du sous-titrage, Talaván (2020) indique que cette activité est censée imiter le vrai sous-titrage (c'est-à-dire celui fait par des professionnels), donc une série de consignes de base sont nécessaires pour que les étudiants appréhendent les règles clés à suivre : la longueur et la durée des sous-titres, la synchronie et les astuces pour le résumé et la segmentation (p. 569).

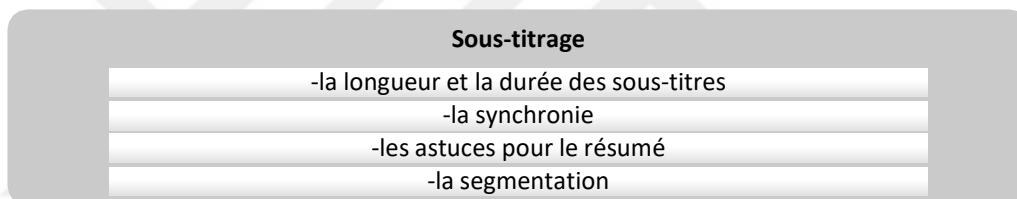


Figure 2.5. Critères du sous-titrage didactique d'après Talaván, 2020

Cela dit, la chercheuse ajoute que ce processus d'information doit être fait selon le profil des apprenants et ne doit pas être trop strict, car le plus important, c'est la pratique de la langue étrangère, non pas l'activité du sous-titrage (Talaván, 2020).

Le premier critère, c'est la longueur des sous-titres. Les sous-titres doivent être aussi courts que possible mais en même temps lisibles pour les spectateurs en raison du temps consacré à l'énoncé du scénario. Il doit y avoir au maximum deux lignes au lieu d'une seule ligne longue. Le nombre maximum de caractères étant 40 en moyenne, diffère conformément au logiciel utilisé.

Nous montrons des exemples en nous basant sur les fiches pédagogiques de cette étude. Dans la boîte rouge, nous observons ce qu'il faut éviter. Les boîtes vertes contiennent les formes correctes du sous-titrage :

Exemples de la fiche pédagogique 5 :




Si je devais me définir, je dirais que je suis le pur produit de ma génération : je fais du zapping relationnel 	
Si je devais me définir, je dirais que...	
je suis le pur produit de ma génération : je fais du zapping relationnel.	

Figure 2.6. Exemple sur le critère de la longueur des sous-titres

La durée des sous-titres est un autre critère à respecter, cela varie d'une à deux secondes et peut aller jusqu'à six secondes au maximum. Si les sous-titres doivent rester plus de 6 secondes, il faut les segmenter selon les critères de la segmentation.

La synchronie est aussi essentielle pour le bon chevauchement des trois éléments : la voix, l'image et le texte. Cela doit être ni avant ni après la scène. Quand la scène change, même s'il n'y a pas de paroles dans le contenu audiovisuel les sous-titres doivent disparaître également.

La condensation est parmi les critères les plus pertinents du sous-titrage. Nous avons étudié plus haut, à quel point elle va de pair avec les stratégies de médiation de textes utilisés pour simplifier un texte. Il s'agit de la reformulation du texte tout en gardant le sens par des moyens comme donner les synonymes, la reformulation ou la paraphrase.

Exemples de la fiche pédagogique 6 :

À traduire du turc vers le français : « Neymiş? Herkes ıslık çalabiliyormuş Yağmur çalamıyormuş. (Traduction littérale : Quoi ? Tout le monde peut siffler, Yağmur ne peut pas siffler)

Quoi ? Tout le monde peut siffler. Yağmur ne peut pas siffler. 	Quoi ? Tout le monde peut siffler... Sauf Yağmur. 
---	--

Figure 2.7. Exemple sur le critère de la condensation des sous-titres

Quant à la segmentation, cela revient à couper le texte correctement quand il est nécessaire. Ainsi, par exemple, lorsqu'il faut diviser le texte en deux lignes, il faut garder les unités syntaxiques ensemble, par exemple, il ne faut pas séparer le verbe auxiliaire du verbe ou l'article du nom (Talaván, 2020).

Exemples de la fiche pédagogique 1 :



Figure 2.8. Exemple sur le critère de la segmentation des sous-titres

2.7.1.1. Sous-titrage intralinguistique

Le sous-titrage intralinguistique peut se définir comme « un passage de l'oral à l'écrit tout en restant au sein d'une même langue, d'où la réticence de certains à le considérer comme une véritable traduction » (Lavour & Şerban, 2008, p. 30). De ce fait, étant destiné aux personnes sourdes ou malentendantes au début, il peut s'utiliser également en vertu d'autres objectifs : « dans un objectif didactique, pour le karaoké, pour les dialectes d'une même langue [et] pour les notifications et les annonces » (Lavour & Şerban, 2008, p. 30). Tel qu'il est montré dans le tableau 2.3. proposé par Talaván (2020), ce mode est convenable pour la pratique de la compétence de la compréhension orale. En outre, d'après les résultats d'une recherche focalisée sur l'utilisation du sous-titrage intralinguistique, il s'agit d'une amélioration des compétences de production écrite et du vocabulaire (voir Talaván et al., 2016). Le sous-titrage intralinguistique par des mots-clés donne « aux apprenants l'occasion de se familiariser avec les tâches didactiques de la TAV et de développer leurs compétences linguistiques (c'est-à-dire la réception, la production et la médiation) d'une manière motivante dans un cadre translangagier » (Talaván & Lertola, 2022, p. 33). C'est pour ces deux raisons (que ce mode peut développer la compétence de production écrite, et que celui-ci est convenable pour la familiarisation de la tâche demandée et du logiciel) que les trois tâches de sous-titrage des trois premières fiches pédagogiques de ce travail sont censées étudier le sous-titrage intralinguistique.

2.7.1.2. Sous-titrage interlinguistique

Le sous-titrage est conçu comme interlinguistique « lorsqu'il implique la traduction d'une langue source vers une langue cible » (Lavour & Şerban, 2008, p. 33). Pour le présent travail, ceci consiste à sous-titrer un contenu audiovisuel français en turc.

Ainsi, les tâches de traduction des fiches pédagogiques 4 et 5 sont centrées sur le sous-titrage interlinguistique.

Tel qu'il est montré dans le tableau 2.3., ce mode est le meilleur par rapport aux autres modes pour la pratique de la compétence de compréhension orale. Or, d'après les recherches dans le domaine, ce mode est aussi utile pour l'acquisition du vocabulaire, (Lertola, 2012), pour la compréhension orale (Talaván, 2010 ; Talaván & Rodríguez-Arancón, 2014), pour la conscience pragmatique et la syntaxe (Incalcaterra McLoughlin, 2009 ; Lopriore & Ceruti 2015), pour la conscience interculturelle (Borghetti, 2011 ; Borghetti & Lertola, 2014), pour la formation des enseignants (López Cirugeda & Sánchez Ruiz, 2013), d'où l'intérêt de préparer certaines tâches concernant ce mode de sous-titrage dans ce travail.

2.7.1.3. Sous-titrage interlinguistique inversé

Ce mode peut se définir, tel que son nom l'indique, comme l'inverse du sous-titrage standard, c'est-à-dire, la traduction d'un contenu en langue maternelle des apprenants vers la langue cible en processus d'apprentissage. Certes, pour ce travail, il s'agit de sous-titrer un contenu audiovisuel turc en langue française. Comme il est conseillé par Talaván dans le tableau 2.3. ce mode est convenable notamment pour la pratique de la compétence de production écrite. Pour l'amélioration des compétences de la production, on peut citer les travaux de Burczyńska, 2015 ; Talaván et al., 2017 et Talaván et Rodríguez-Arancón, 2014. Tous ces travaux montrent que ce mode du sous-titrage s'utilise dans l'enseignement/apprentissage des langues afin de développer les compétences langagières des apprenants. La sixième fiche pédagogique de ce travail, en vertu d'améliorer ladite compétence, se concentre sur ce mode (voir Annexe 14).

2.7.2. Doublage en LÉ

Le doublage désigne l'enregistrement d'une nouvelle piste audio pour une vidéo particulière de la part des traducteurs. Cet enregistrement est censé imiter le doublage réel des acteurs dans les contenus audiovisuels dans le monde réel. Le doublage peut également être un outil d'apprentissage linguistique convaincant si les apprenants participent eux-mêmes au processus de doublage (Danan, 2010). Pour ce qui est de l'enseignement des langues étrangères, il s'agit en fait d'un simple enregistrement des voix des apprenants synchronisés au plus près avec les mouvements de la bouche des

personnages ; en d'autres termes, on n'essaie pas de ressembler à du vrai doublage à un niveau professionnel (Talaván, 2020). Comme nous l'avons souligné dans plusieurs parties de cette thèse, l'objectif de faire traduire aux étudiants de FLE diffère de ceux qui étudient dans le domaine de la traduction. Alors que l'objectif en classe du FLE est d'améliorer les compétences linguistiques des étudiants, l'objectif dans le contexte professionnel est d'aboutir à un produit final conforme à certaines normes. Selon Heiss (2000), le doublage est un outil didactique particulièrement puissant car il implique « non seulement la construction de textes plus ou moins parallèles, mais aussi un processus de réception et de production d'objets linguistiquement et culturellement complexes, enrichis d'éléments extra-verbaux » (cité par Danan, 2010, p. 445). Talaván (2020), qui met l'accent sur le doublage ainsi que sur les différents modes de traduction dans l'apprentissage de LÉ, résume dans le tableau ci-dessous quel type de doublage sera utilisé à quel niveau de langue.

Tableau 2.4. Possibilités d'utilisation du doublage comme ressource didactique en LE (Talaván, 2020, p. 573)

Combinaison	Direction	Meilleur pour...
Doublage interlinguistique inversé	L1 audio – L2 doublage	Niveaux A1 à B2 Production orale
Doublage intralinguistique	L2 audio – L2 doublage	Niveaux B2 à C2 Compréhension orale Production orale
Doublage créatif (fun dubbing ou mauvaise lecture labiale)	L1 audio – L2 doublage L2 audio – L2 doublage	Niveaux B2 à C2 Créativité, sensibilité culturelle, fluidité et naturel

Comme montré sur le tableau ci-dessus, le doublage peut être utilisé activement en classe pour différents objectifs. Il peut être utilisé d'une manière interlinguistique mais inversée, c'est-à-dire, pour le présent contexte par exemple un contenu audiovisuel turc de courte durée peut se faire doubler en français par les apprenants. D'une manière intralinguistique, l'audio français du contenu audiovisuel peut se faire doubler par les apprenants pour des fins de la compréhension ou de la phonétique. Finalement cela peut se faire d'une manière plus créative, à savoir les apprenants peuvent doubler un contenu visuel (sans audio) à leur gré. Dans la littérature, il est possible de trouver d'autres recherches qui montrent que le doublage interlinguistique inversé est utile pour l'acquisition du vocabulaire, la maîtrise de la parole et de la prononciation (Danan, 2010) ; l'utilité du doublage intralinguistique pour la prononciation et l'intonation (Chiu,

2012 ; He & Wasuntarasophit, 2015) ; pour la fluidité ainsi que la prononciation (Sánchez-Requena, 2016) et aussi pour la compétence de production écrite (Talaván & Costal, 2017). Comme pour le sous-titrage didactique, il y a des critères non-stricts pour faire le doublage didactique, ce sont « la synchronisation labiale, la fluidité et la vitesse de la parole, le naturel et la dramatisation » (Talaván, 2020, p. 574).

Doublage	
	la synchronisation labiale
	la fluidité et la vitesse de la parole
	le naturel
	la dramatisation

Figure 2.9. Critères du doublage didactique d'après Talaván (2020)

Contrairement au contexte professionnel, on pense qu'une pratique de doublage dans la classe de langue étrangère réalisé suivant les caractéristiques du tableau ci-dessus aidera les apprenants de langue étrangère à améliorer leurs compétences linguistiques notamment en ce qui concerne la compétence de la production orale. Tel que nous pouvons l'observer sur le tableau de critères, notamment les deux critères, inciterait les apprenants à développer leur compétence de prononciation et serait une bonne activité pour pratiquer l'expression orale.

2.7.3. Audiodescription en LÉ

Comme le sous-titrage et le doublage, l'audiodescription comme un mode de traduction audiovisuelle qui s'utilise depuis les années 80. Elle « permet de décrire pour des aveugles et malvoyants, des actions, des expressions faciales, des gestes, des mouvements corporels, des couleurs... Ces descriptions sont alors placées sur la bande sonore » (Gambier, 2004, pp. 3-4). Du côté de la didactique, l'audiodescription « permet d'exploiter deux dimensions importantes qui correspondent au développement des compétences dans l'enseignement des langues étrangères : l'audio et les images » (Talaván & Lertola, 2016).

De nombreuses recherches se focalisant sur l'utilisation de l'audiodescription dans l'enseignement des langues étrangères, il est possible d'en trouver celles qui mettent accent sur la compétence lexicale (Ibáñez Moreno & Vermeulen, 2013, 2015); sur la compétence orale (Ibáñez Moreno et al., 2016a, 2016b) ; sur la compétence de la production orale (Talaván & Lertola, 2016; Navarrete, 2018) ; sur la compétence de la production écrite (Calduch & Talaván, 2017). À l'aide de l'audiodescription, les

apprenants créent un texte dans lequel ils décrivent non seulement les images d'un contenu audiovisuel (les descriptions physiques, caractéristiques et psychologiques des personnages ; le lieu, les actions, etc.) mais aussi ils enregistrent leur voix. Lors de l'audiodescription didactique :

Les apprenants doivent être conscients qu'ils ne doivent pas donner plus d'informations que celles perçues par un spectateur non malvoyant. Comme pour le doublage et le sous-titrage, ils doivent identifier les informations les plus pertinentes et respecter les contraintes de temps (Lertola, 2019a, p. 48).

Bien qu'il ne s'agisse pas d'un contexte professionnel, on constate que l'audiodescription présente certains critères dans le contexte didactique. Le tableau que nous avons créé à partir des critères présentés par Ibáñez Moreno et Vermeulen (2013, p. 52) est comme suit :

Audiodescription
Utiliser seulement le présent de l'indicatif comme temps
Décrire uniquement les sons que les personnes malvoyantes ne peuvent [percevoir].
Ne pas utiliser les expressions telles que « nous voyons... ».
Décrire ce que l'on voit, pas ce que l'on pense voir
Être concis

Figure 2.10. Critères de l'audiodescription didactique

Pour résumer cette partie, nous pouvons dire que la traduction audiovisuelle est essentielle dans l'enseignement des langues étrangères du fait qu'elle offre une immersion authentique dans la langue étrangère, renforce la compréhension orale, développe les compétences linguistiques des apprenants, enrichit la compréhension orale et culturelle et motive les apprenants à travers des médias interactifs et engageants.

2.8. Bases éducatives en rapport avec la TAD

Talaván et al. (2024), proposent 14 bases éducatives qui peuvent s'avérer comme les fondements théoriques de TAD (pp. 55-63). Parmi ceux-ci plusieurs peuvent être considérés comme bases pour le présent travail. Cependant, nous voudrions nous pencher notamment sur ceux qui y sont directement liés.

2.8.1. Facteurs affectifs : l'attitude et la motivation

Dans l'enseignement des langues étrangères, ce que les facteurs affectifs recouvrent est indiqué dans le CECR, selon lequel l'activité de communication des utilisateurs/apprenants est

non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisées par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité (Conseil de l'Europe, p. 84).

Cela veut dire que dans l'enseignement des langues étrangères, les facteurs affectifs sont aussi importants que les compétences visées à développer conformément aux objectifs et aux besoins des apprenants.

Cette explication du CECR sur les facteurs affectifs, est faite pour la compétence de « savoir-être » des apprenants. Les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les traits de la personnalité des apprenants ont été donnés comme exemple.

Parmi ces facteurs, l'attitude peut se définir comme un sentiment que l'on éprouve envers quelque chose, dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, les attitudes des apprenants peuvent se rapporter à la langue elle-même, à la communauté des locuteurs de la langue, à l'intérêt ou la valeur de l'apprentissage de la langue, etc. Les attitudes sont favorables ou défavorables à des degrés divers (elles représentent ce que l'on aime ou l'on déteste) et tendent à conserver une certaine stabilité, même si elles peuvent subir des modifications. [...]. Les attitudes sont importantes parce qu'elles sont des antécédents des comportements, prédisposent l'élève à agir d'une manière ou d'une autre, à faire un effort suffisant pour apprendre la langue ou à refuser de le faire (Arnold, 2006, p. 418).

L'attitude joue effectivement un grand rôle dans l'enseignement des langues étrangères et elle peut être significative dans l'apparition des autres facteurs affectifs telle que la motivation.

La motivation, qui est une notion psychologique, a commencé à faire l'objet de recherches scientifiques notamment au vingtième siècle. Dans l'enseignement des langues étrangères, la motivation est l'un des principaux déterminants de la réussite de l'apprentissage (Dörnyei, 1994) et occupe par conséquent, une place importante dans ce domaine. Gardner (2007) distingue la motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère de la motivation pour l'apprentissage en classe (p. 10). Pour ce qui est de la première, la motivation pour apprendre une langue étrangère, peut être extrinsèque ou intrinsèque, instrumentale ou intégrative et finalement à court terme ou à long terme (voir Onursal Ayırır et Fakıoğlu Gökdoğan, 2020, pour un panorama des types de motivation).

Cela peut se diversifier selon le point de vue de la recherche. Pour ce qui est de la deuxième, Viau (2009) nomme la motivation en classe comme la « dynamique motivationnelle » du fait qu'elle varie en fonction de facteurs externes et qu'elle a une structure complexe. Ces facteurs affectant la dynamique motivationnelle de l'apprenant sont liés à la classe, à la vie personnelle de l'élève, à la société et à l'école (Viau, 2009). Dans l'enseignement du français langue étrangère, motiver les apprenants, créer un environnement motivant dans la classe et augmenter ainsi l'efficacité des cours est quelques-unes des nombreuses tâches qui incombent à l'enseignant (Fakioğlu Gökdoğan, 2017). Certes, l'enseignant assume un rôle motivateur, et c'est d'abord par la sélection des activités qu'il devient « motivateur » (Tardif, 1992). Pour le choix des activités pédagogiques, Viau (2009) cite dix conditions *sine qua non* pour que ces activités soient motivationnelles : Une activité

- doit comporter des buts et de consignes clairs ;
- doit être signifiante aux yeux de l'élève ;
- doit amener à la réalisation d'un produit authentique ;
- doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités ;
- doit représenter un défi pour l'élève ;
- doit exiger un engagement cognitif de l'élève ;
- doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix ;
- doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres ;
- doit avoir un caractère interdisciplinaire
- doit se dérouler sur une période de temps suffisante. (pp. 136-144)

Les activités de la TAD, telles que le sous-titrage et le doublage, ont un effet motivant sur les apprenants et stimulent leur engagement en classe de LÉ (voir Talaván, 2010 ; Talaván & Ávila-Cabrera, 2015 ; Fernández-Costales, 2021). En outre, la TAD permet également de moduler les attitudes des apprenants à l'égard du processus d'apprentissage en introduisant des activités divertissantes et amusantes dans la salle de classe (Talaván et al., 2024).

L'un des objectifs de la présente étude était de recueillir les opinions des apprenants sur la recherche en général et sur le potentiel didactique de la TAV. On peut dire que ces opinions comprennent les attitudes, la motivation et les facteurs affectifs des étudiants en général. (Pour les résultats, voir 4.2.6.3. et figures 4.41., 4.55., 4.56.)

2.8.2. Apprentissage en autonomie : apprendre à apprendre

Apprendre à apprendre peut se définir globalement comme prendre conscience de la manière dont on apprend. C'est un atout que chaque apprenant devrait acquérir pendant son processus d'apprentissage. Cette notion est liée au fait de « posséder les connaissances et la capacité de mise en œuvre pratique de ces connaissances qui permettent de définir, réaliser, évaluer et gérer un apprentissage » (Holec, 1990, p. 82). Cela signifie notamment que l'apprenant devient plus autonome dans son propre apprentissage.

Ce type d'apprentissage a trois objectifs :

développer sa culture langagière ; (ensemble de représentations dans le domaine de la compétence de communication), sa culture d'apprentissage (ensemble de représentations dans le domaine de l'apprentissage/acquisition d'une langue), et sa compétence méthodologique (ensemble des capacités opératoires de direction d'un apprentissage). (Cuq, 2003, p. 21)

Il est certain que l'autonomie est une notion qui doit être assurée tout au long de la vie des apprenants à la lumière de ces trois objectifs. Il est à rappeler ici que le recours aux stratégies d'apprentissage par les apprenants peut assurer également leur autonomie. Pour apprendre une langue étrangère, l'apprenant doit effectivement « passer par des épreuves différentes en accomplissant des activités très diverses (mentales et physiques) » (Korkut, 2018, p. 48). C'est grâce à la bonne utilisation de ces stratégies que l'apprenant devient plus responsable de son propre apprentissage, ce qui favorise notamment son autonomie.

De nos jours, grâce à des outils numériques, il y a de nombreux moyens pour que l'apprenant puisse saisir l'occasion et de profiter de son autonomie en ce qui concerne l'apprentissage d'une LÉ. Des sites Internet (*TV5 Monde* (<http-10>), *TV5 Monde Plus* (<http-9>), *YouTube* (<http-11>) etc.), des services de streaming (*Netflix*, *Amazon Prime*)¹⁴, des applications sur smartphones (*Duolingo*, *Busuu*, *Babbel*, etc.), des comptes sur les réseaux sociaux qui produisent des contenus authentiques dans le but éducatif, parmi lesquels *françaisavec pierre*, *melisayucelfr* peuvent être cités comme exemples à ces outils numériques.

Pour ce qui est de la TAV, nous pouvons donner l'exemple du projet *Clipflair* (<http-5>) que nous avons mentionné dans les lignes antérieures. À part cela, les communautés de traducteurs bénévoles en ligne tel que *AMARA* (<http-13>) peuvent être

¹⁴Voir avec l'extension de LLN (Language learning with Netflix), qui a changé de nom à LR (Language Reactor) (<http-12>). Il est possible de regarder le contenu audio-visuel avec des sous-titres interactifs.

mentionnées comme des plateformes sur lesquelles les apprenants peuvent travailler en autonomie pour fins pédagogiques (pour une recherche sur ce sujet, voir Comas-Quinn, 2019).

En ce qui concerne la TAD, comme soulignent Talaván et al. (2024), lors de ces types d'activités, plutôt que de conserver un rôle passif, les apprenants passent à l'action et « cette fonction proactive fournira aux apprenants des aptitudes et des compétences qui leur permettront de poursuivre leur processus d'apprentissage de manière autonome » (p. 56). Šárka Starobová et al. qualifient le sous-titrage actif comme un certain défi pourtant « peu traité du côté pédagogique où cette approche devrait être valorisée davantage, notamment pour son apport à l'autonomie de l'apprenant et au changement du rôle de l'enseignant vers une sorte de tuteur » (2012, p. 209). Nous pouvons donc considérer que la TAV est importante à la fois pour les nouveaux rôles qu'elle attribue à l'enseignant et pour les possibilités d'apprentissage autonome qu'elle offre à l'apprenant.

Lorsque les apprenants sont incités à être autonomes, nous pouvons dire que cela stimule leurs processus cognitifs pour une utilisation plus efficace de la langue étrangère dans divers contextes, le passage à l'action de la part des apprenants en vertu des activités de la TAD pourrait aider notamment leur développement cognitif.

2.8.3. Développement cognitif

Dans son œuvre intitulée *Dictionnaire de la didactique du français*, Cuq (2003), définit ce que signifie le cognitivisme en psychologie générale contemporaine comme suit :

le courant de pensée, défini par une option théorique et par un objet d'étude, qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire, et qui vise à rendre compte des fonctions complexes d'acquisition des connaissances (ou fonctions cognitives), au nombre desquelles le langage (p. 45).

Il est de première importance que l'enseignant des langues étrangères réfléchisse « sur les principes du cognitivisme notamment à l'ère du numérique, à savoir, sur le processus cognitif auquel l'apprenant sera confronté tout au long de son apprentissage en parallèle avec les nouveautés qui peuvent changer de dimension du jour au lendemain » (Fakioğlu Gökdoğan, 2023, p. 120) et donc qu'il réagisse pour stimuler les capacités cognitives des apprenants.

Ces capacités sont regroupées en deux catégories par Bloom (1950) : les capacités de réflexion de haut niveau (Ang. HOTS, higher order thinking skills.) et les capacités de réflexion de bas niveau (Ang. LOTS, lower order thinking skills.) (cité par Anderson et al., 2001) telles qu'elles sont présentées sur la figure ci-dessous :

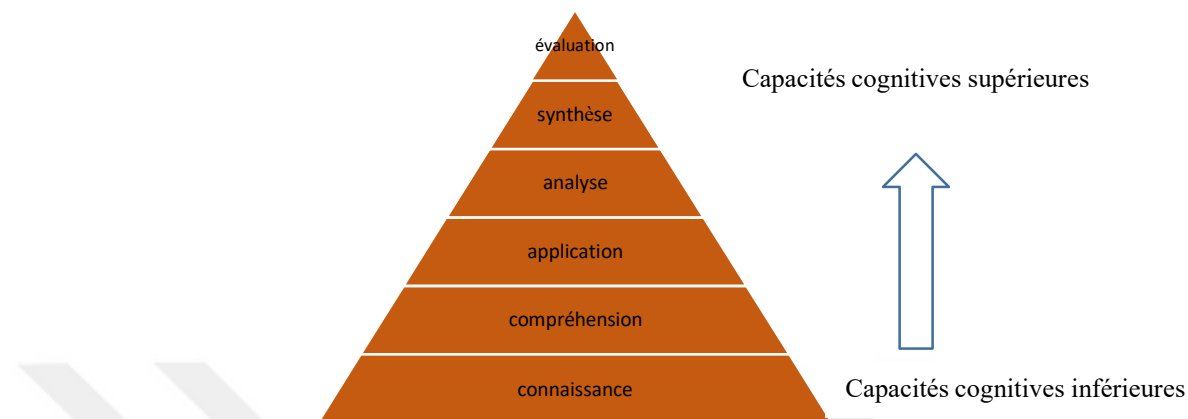


Figure 2.11. Taxonomie de capacités cognitives selon Bloom (1950) citée par Anderson et al. (2001)

Lorsque nous observons cette figure, la connaissance est ainsi vue comme une capacité cognitive inférieure alors que l'évaluation est au sommet des capacités supérieures. Anderson et al. (2001) ont révisé ce triangle et ont ajouté au sommet des capacités supérieures la notion de « créer ».

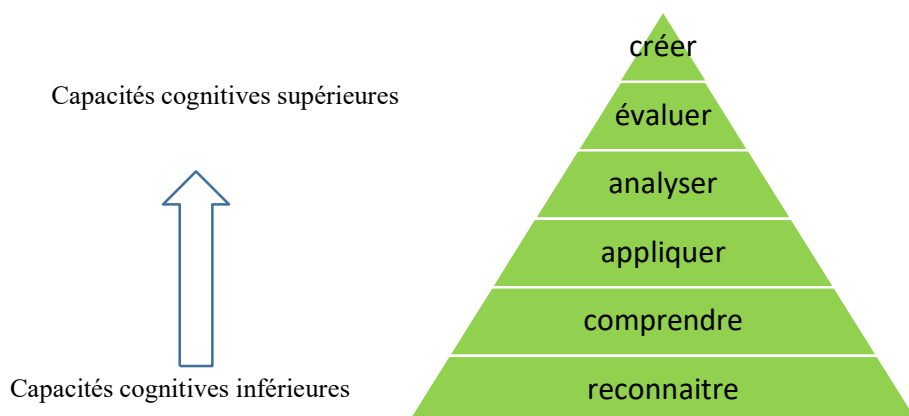


Figure 2.12. Taxonomie de Bloom révisée par Anderson et al. (2001)

Il faut qu'il y ait un équilibre entre les deux niveaux des capacités cognitives pour assurer tout type de réflexions des apprenants. Les enseignants doivent stimuler ces deux capacités avec les matériels qu'ils utilisent dans leurs cours.

Nous observons que les activités de TAV peuvent stimuler les capacités cognitives des apprenants. À ce titre, la TAD « peut avoir un effet galvanisant sur les processus

cognitifs : en faisant le sous-titrage ou le doublage, les apprenants devront utiliser la L1 ou la L2 pour activer plusieurs fonctions cérébrales des parties basse et haute de la pyramide de Bloom » (Talaván et al., 2024).

Sur ce sujet, nous voulons aussi souligner la notion de « l'apprentissage multimédia qui se produit lorsqu'un apprenant construit une représentation mentale à partir de mots et d'images qui lui ont été présentés » (Mayer, 2002, p. 85). Pour ce type d'apprentissage l'apprenant s'engage dans trois processus cognitifs importants :

le premier processus cognitif, la sélection, est appliqué à l'information verbale arrivant pour produire une base de texte et est appliqué à l'information visuelle arrivant pour produire une base d'images. Le deuxième processus cognitif, l'organisation, est appliqué à la base de mots pour créer un modèle verbal du système à expliquer et est appliqué à la base d'images pour créer un modèle visuel du système à expliquer. Enfin, le troisième processus, l'intégration, se produit lorsque l'apprenant établit des liens entre les événements (ou états ou parties) correspondants dans le modèle verbal et le modèle visuel (Mayer & Moreno, 1998, p. 2).

Ainsi, nous en comprenons qu'au moment où un apprenant est devant un contenu audiovisuel et qu'il doit faire une activité de sous-titrage, ces trois processus importants se réalisent pour qu'il puisse le comprendre.

À la lumière des principes de la psychologie cognitive, en particulier dans l'enseignement des langues étrangères, nous pouvons clore cette partie en soulignant qu'il est important que les enseignants réfléchissent sur l'utilisation de la charge cognitive offerte aux apprenants par la TAV et l'intègrent autant que possible dans leurs cours.

2.8.4. Compétences langagières

Lorsqu'il est question de l'enseignement des langues étrangères, les compétences langagières sont nommées comme dans le CECR de 2001 « compétences communicatives langagières » et/ou « compétences langagières communicatives » comme indiqué dans le volume complémentaire de CECR de 2020 (Conseil de l'Europe, 2001, 2020). Indépendamment de la manière dont elles sont nommées, ces compétences se divisent en trois catégories générales et des sous-catégories que recouvre chaque catégorie générale tels qu'il est montré dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2.5. Compétences langagières communicatives (Conseil de l'Europe, 2020, p. 135)

Compétences langagières communicatives		
Compétence Linguistique	Compétence Sociolinguistique	Compétence Pragmatique

Étendue linguistique générale	Adéquation sociolinguistique	Souplesse
Étendue du vocabulaire		Prise de parole
Correction grammaticale		Développement thématique
Maîtrise du vocabulaire		Cohérence et cohésion
Maîtrise du système phonologique		Précision
Maîtrise de l'orthographe		Aisance

La compétence linguistique englobe les éléments sur la linguistique générale, le vocabulaire, la grammaire, la phonologie et l'orthographe. Pour la compétence sociolinguistique, c'est l'adéquation sociolinguistique qui est présentée. Finalement, la compétence pragmatique contient des éléments tels que la souplesse de l'expression, la prise de parole, le développement thématique, la cohérence et la cohésion, la précision ainsi que l'aisance.

C'est avec toutes ces sous-catégories que la compétence langagière fait un ensemble et tel qu' « à l'image des couleurs de l'arc-en-ciel, la compétence langagière est en fait un continuum. Mais, comme dans l'arc-en-ciel, malgré le flou des frontières entre les couleurs, certaines d'entre elles ressortent plus que d'autres » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 37).

La contribution de la TAD au développement des compétences linguistiques des apprenants est indéniable, surtout si l'on considère les recherches menées dans ce domaine. Comme le soulignent Talaván et al. « de toute évidence, l'un des résultats les plus marquants du TAD est la contribution à la compétence linguistique des apprenants » (2024, p. 59).

Dans le cadre de ce travail, il est possible de dire que le sous-titrage actif (avec les composantes intralinguistique, interlinguistique et interlinguistique inversé) aide à stimuler toutes les compétences citées ci-dessus.

2.8.5. Sensibilisation langagière et compétence interculturelle

La sensibilisation langagière, quels que soient les noms qui lui ont été attribués dans la littérature, « 'éveil au langage', 'éveil aux langues', 'conscience langagière', 'éducation au langage', ou 'éducation linguistique', 'sensibilisation aux langages' » (Coste, 1995, p. 5), a pour but « d'attirer l'attention des apprenants sur le fonctionnement des langues afin de favoriser le développement de leur capacité de réflexion métalinguistique » (Simard, 2007, p. 187). Avec le constant va-et-vient entre les langues

(source et cible/maternelle et étrangère/visuel et linguistique) les apprenants pourront trouver plus d'occasions à penser en deux langues et par conséquent deviendront plus sensibles aux langues grâce aux activités de TAD.

2.8.6. Alternance codique - Translangage

L'alternance codique signifie « les passages dynamiques d'une langue à l'autre dans la même interaction verbale ; ces passages pouvant se produire à la fois au niveau interphrastique ou au niveau intraphrastique » (Causa 2022, cité par Stoltz, 2011, p. 24).

Alors que le translangage « ne fait pas référence à deux langues distinctes, ni à une synthèse de différentes pratiques linguistiques, ni à un mélange hybride. Il s'agit plutôt de nouvelles pratiques linguistiques qui rendent visible la complexité des échanges linguistiques entre des personnes ayant des histoires différentes [...] » (Garcia & Wei, 2014, p. 21). Le translangage « prend comme point de départ les pratiques linguistiques des personnes bilingues comme norme, et non la langue des monolingues, telle qu'elle est décrite dans les livres d'usage et les grammaires traditionnelles » (Garcia, 2012, cité par Garcia & Wei, 2014, p. 22). Par conséquent, en s'inspirant de cette conclusion, l'importance de la place de la langue maternelle dans le processus cognitif d'un apprenant bilingue dans les classes d'enseignement des langues étrangères peut être réexaminée.

Sur l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère, Cook (2001) souligne qu'il est temps d'ouvrir une porte qui a été bien fermée dans l'enseignement des langues pendant plus de 100 ans, à savoir l'utilisation systématique de la première langue (L1) (cité par Stoltz 2011, p. 26). De plus, « alors que dans la salle de classe, les enseignants tentent de séparer les deux langues, les apprenants, dans leur propre esprit, les maintiennent en contact » (Widdowson, 2003, p. 150). À ce sujet, Stoltz signale qu'il existe beaucoup de recherches qui soutiennent cet argument, à savoir, que la langue maternelle « non seulement ne freine pas l'acquisition d'une langue étrangère, mais qu'elle peut effectivement avoir un effet positif (cf. par exemple les articles dans Castellotti & Moore 1997 ; Castellotti 2001a) et que sa place est naturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère » (2011, p. 25). Ces études ont souligné l'importance de l'utilisation de la langue maternelle et de la traduction dans la classe de langue étrangère il y a environ un quart de siècle. La mise en œuvre de ces pratiques par le biais de textes audiovisuels a commencé à être réalisée relativement plus récemment. L'utilisation des modes de TAV en tant que moyen de translangage pédagogique se

propose « un rôle actif des apprenants qui utilisent différentes langues, en particulier leur L1 et leur L2, pour produire un résultat concret (par exemple, une vidéo sous-titrée ou doublée), et un rôle de l'enseignant en tant que facilitateur de ces activités multilingues » (Talaván & Lertola, 2022, p. 26).

Pour conclure cette partie, nous voudrions souligner que dans cette section nous avons analysé la notion de médiation tel qu'il apparaît dans le CECR et le volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2001 et 2020) et nous avons décrit sa relation avec la TAV. Pour pouvoir parler de la place de la traduction audiovisuelle dans l'enseignement des langues étrangères, nous sommes convaincue qu'il est nécessaire de parler tout d'abord de la place de la traduction dans l'enseignement de LÉ et nous avons voulu l'aborder de manière aussi brève mais adéquate que possible. Nous voudrions souligner que l'utilisation active de la TAV dans l'enseignement des langues étrangères est un domaine de recherche assez récent et des propositions méthodologiques sur la TAV se développent de jour en jour, mais qu'il était indispensable de limiter notre étude. Nous avons pensé que les fondements théoriques offerts ou utilisés par la TAV pouvaient varier en fonction de l'aspect de l'étude, et c'est de cette manière que nous avons limité les notions théoriques présentées dans notre étude.

3. MÉTHODOLOGIE

Dans cette partie du travail, seront abordés les éléments liés à la conception méthodologique de la recherche tels que les objectifs, le devis, la population et l'échantillonnage, le processus de collecte de données, les outils de collecte de données, les procédures, les considérations éthiques, les limitations ainsi que la fiabilité et la validité.

3.1. Objectif de recherche

Ce travail vise à découvrir l'apport de l'utilisation active des modes de TAV (notamment le sous-titrage avec ses combinaisons), à la médiation en classe de FLE (notamment la médiation de textes en classe à distance) dans le cadre d'une formation en ligne asynchrone qui comprend 6 fiches pédagogiques à accomplir par les apprenants. Nous avons trois objectifs principaux : le premier c'est de savoir si le sous-titrage actif aide les apprenants à développer leur compétence de production écrite, le deuxième, c'est de savoir si les apprenants se réfèrent aux stratégies de médiation de textes et le troisième c'est d'avoir des retours des apprenants/futurs enseignants de FLE afin d'explorer leurs opinions sur l'utilisation des techniques de TAV en classe de FLE.

3.2. Devis de recherche

La méthodologie de cette recherche s'inscrit dans une méthode à la fois quantitative et qualitative. Ainsi, il s'agit d'un devis mixte et multiniveau comprenant une étude quantitative pré-expérimentale sans groupe de comparaison de type pré-test-post-test (*Groupe O1X..... O2*). L'étude qualitative de la recherche consiste à recueillir des données qualitatives des apprenants par le moyen des questionnaires semi-structurés à réponses ouvertes centrés sur leurs opinions.

Ainsi, le devis expérimental (ou d'intervention) à méthodes mixtes (Ang. The mixed methods experimental (or intervention)),

implique que le chercheur recueille et analyse des données quantitatives et qualitatives et intègre les informations dans le cadre d'une expérience ou d'un essai d'intervention. Ce modèle ajoute la collecte de données qualitatives à une expérience ou une intervention afin que les expériences personnelles des participants puissent être incluses dans la recherche. Les données qualitatives deviennent ainsi une source secondaire de données intégrée à la collecte de données expérimentales avant et après le test. Cette méthode exige du chercheur qu'il comprenne les expériences et qu'il soit capable de les concevoir

de manière rigoureuse (par exemple, un essai contrôlé randomisé) (Creswell & Creswell, 2018, p. 310).

L'impact du sous-titrage actif sur les compétences (expression écrite en français et traduction du turc vers le français) des apprenants a été mesuré conformément aux résultats des pré-test et post-test qui se sont déroulés en présentiel (le 20.04.2023-et le 19.06.2023) (étude quantitative) ainsi que les opinions des apprenants, leur perception sur le développement de leurs compétences langagières et les stratégies auxquels ils se réfèrent pendant la formation ont été mesurées conformément aux questionnaires semi-structurés répondus par les apprenants au début, tout au long et à la fin de la formation (étude quantitative).

Parmi les six typologies développées et présentées par Creswell (2009), le devis séquentiel explicatif était de prime abord approprié à notre travail. Selon cette typologie de devis, les données qualitatives sont collectées afin d'interpréter les données quantitatives. Or, le travail se montre plus complexe que cela, étant donné la récupération des données qualitatives à chaque étape du travail (au début, pendant et à la fin de la recherche). C'est pour cette raison qu'il y est question d'un devis multiniveau et complexe et notamment d'intervention car nous menons une expérimentation dans laquelle nous incluons la TAV didactique comme élément d'intervention. Ainsi, le devis qui est le plus approprié pour le travail, c'est le devis expérimental (d'intervention) à méthodes mixtes que nous pouvons adapter à notre recherche à partir du travail de Sandelowski (1996) cité et adapté par Creswell (2018, p. 311) comme ci-dessous :

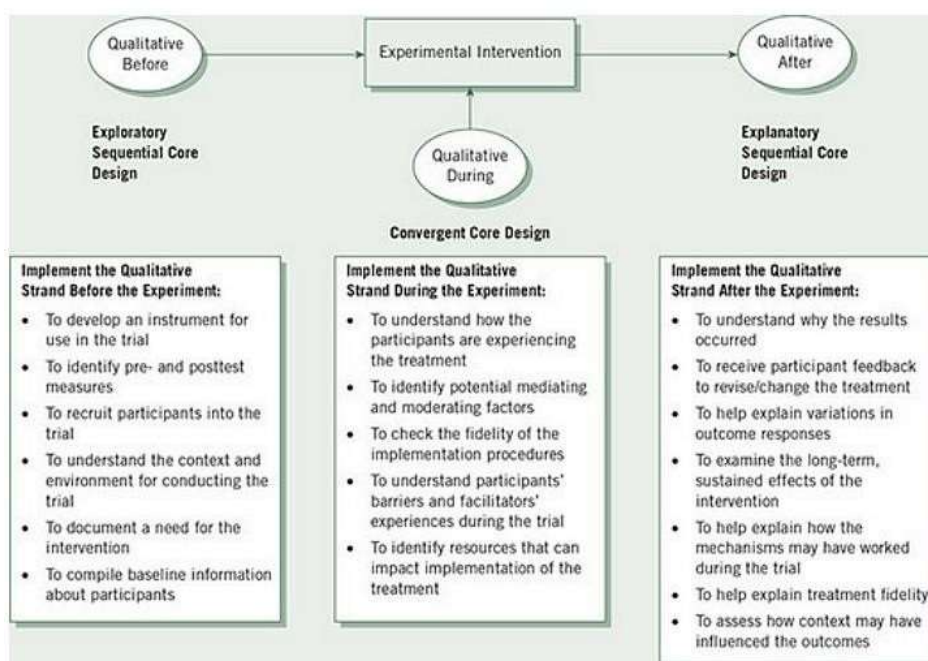


Figure 3.1. Schéma du devis de la recherche adapté par Sandelowski (1996) et cité par Creswell (2018).

Le schéma que nous avons adapté à notre travail (en nous inspirant de celui ci-dessus) est comme suit :

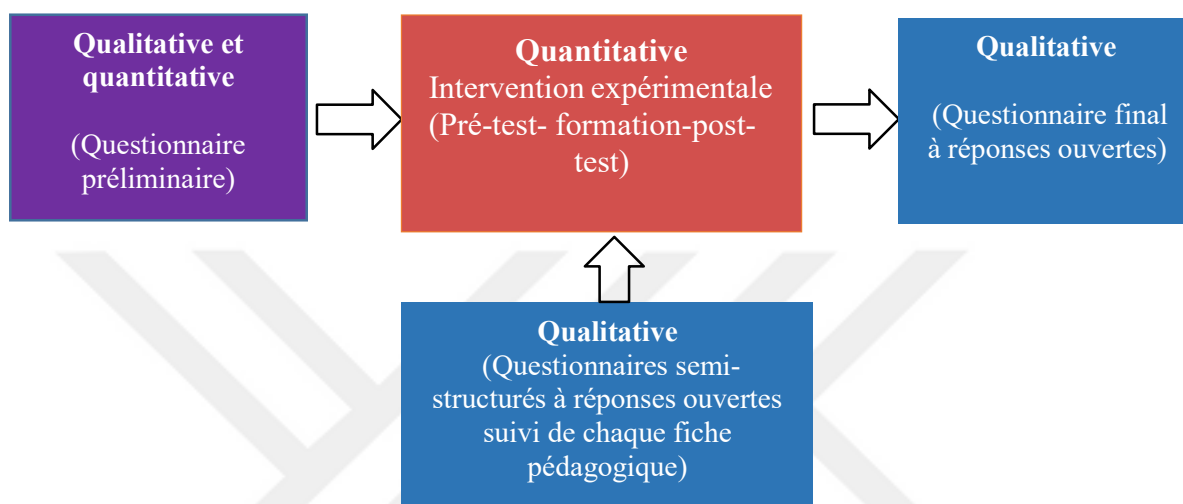


Figure 3.2. Schéma du devis expérimental à méthodes mixtes pour la présente recherche

3.3. Population et échantillon de recherche

Pour cette recherche nous avons opté pour un échantillonnage intentionnel. Ce type d'échantillonnage est utilisé lorsque le chercheur a pour but de trier des participants en fonction de sa recherche (N'da, 2015). L'échantillon de notre recherche se compose donc de 15 étudiants dans la section de la didactique du FLE à l'Université Hacettepe. Ayant appris le français comme deuxième langue étrangère, ils étaient tous en dernière année (4^e) de leurs études pendant la période de la recherche (semestre de printemps 2022-2023, 20 avril - 19 juin). Une condition de pouvoir faire partie de la recherche était d'avoir suivi les cours de traduction (*le thème et la version*) de troisième année ainsi que les cours de *Compétences de production écrite 1 et 2* de la première année de leurs études. En outre, les participants étant des futurs enseignants de FLE, leurs opinions sur le fonctionnement des techniques de TAV dans une classe de FLE peuvent donner un aperçu concernant soit l'enseignement soit l'apprentissage de ces techniques. Afin d'assurer l'anonymat des participants, nous avons préféré leur donner des pseudonymes au début de la recherche.

Au commencement, il y avait 24 participants qui ont accepté de participer à la recherche. Comme sa langue maternelle était l'arabe, un participant¹⁵ a été éliminé: il ne maîtrisait pas le turc ce qui aurait posé un problème pour la recherche qui est centrée sur la traduction entre les paires de langue français-turc et vice versa. Trois participants qui ont seulement pris le pré-test et qui n'ont pas continué par la suite ont été également éliminés du projet. Les autres participants ont dû être exclus de la recherche comme ils n'ont pas complété les fiches pédagogiques dans le délai d'une semaine qui leur était accordé. La liste définitive des participants qui s'est formée à la suite de ce processus et quelques-unes de leurs informations personnelles sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3.1. Informations personnelles des participants de la recherche

	participant	âge	sexe	apprend le français depuis... ans
1	A01	25	M	5
2	A03	24	F	5
3	A04	26	F	7
4	A05	23	F	5
5	A07	23	F	5
6	A10	25	F	5
7	A11	24	F	7
8	A12	26	M	8
9	A13	23	F	5
10	A15	32	M	5
11	A17	25	F	6
12	A21	23	F	5
13	A22	25	F	6
14	A23	23	F	5
15	A24	24	M	8

Les participants ont été codés avec la lettre « A », le nombre juxtaposé à cette lettre indique l'ordre des participants or, comme il y a eu des éliminations entre eux il existe des nombres manquants. L'âge moyen des participants est 25 ans. Parmi les 15 participants, 11 sont des femmes et 4 sont des hommes. Les participants sont tous en 4^e année de leurs études (en plus d'une année de classe préparatoire). Tous les apprenants suivent le même programme d'études où il est inclus un stage pédagogique. Ce qui

¹⁵Afin d'assurer l'anonymat des participants, le pronom "il" et sa forme au pluriel est préféré pour chaque apprenant.

signifie qu'ils peuvent tous avoir une plus grande sensibilité à l'égard de l'enseignement des langues étrangères par rapport aux années précédentes de leurs études.

3.4. Processus de collecte des données

Le processus de collecte de données comprend plusieurs étapes. Nous avons mené une formation à distance car nous avons décidé que cela serait plus efficace non seulement en ce qui concerne la participation des apprenants mais aussi pour la pratique des tâches de sous-titrage du fait que c'était au cœur de la période de séisme de Kahramanmaraş (le 6 février 2023) qui a frappé la Turquie et la Syrie, de ce fait, les apprenants suivaient des cours en ligne.

Par conséquent, les « cours » (les séquences d'expériences) ont été réalisés en ligne et en mode asynchrone sous format de fiches d'activités sur *Google Forms*. Cette modalité a été préférée pour donner du temps à chaque participant afin qu'ils puissent faire les activités sur les fiches pédagogiques individuellement et en autonomie. Toutefois, ils n'avaient qu'une semaine pour compléter la fiche pédagogique de la semaine concernée. Les pré-tests ainsi que les post-tests ont été menés dans une salle de classe en face à face : le premier le 27 avril 2023 et le deuxième le 19 juin 2023. Après avoir fini le pré-test, une séance de formation sur la TAV a été organisée en ligne de manière synchrone. À la suite de la formation, les séquences d'expériences ont commencé et ont duré pendant 6 semaines. Pour chaque semaine, les participants avaient un questionnaire semi-structuré à réponse ouverte dans la dernière partie de la fiche pédagogique de la semaine. À la fin de 6 semaines, les apprenants ont passé le post-test. Ensuite, le questionnaire final qui se compose aussi de questions semi-structurées à réponses ouvertes a été délivré aux apprenants pour la finalisation de la recherche. Nous pouvons schématiser le processus de collecte de données comme ci-dessous :

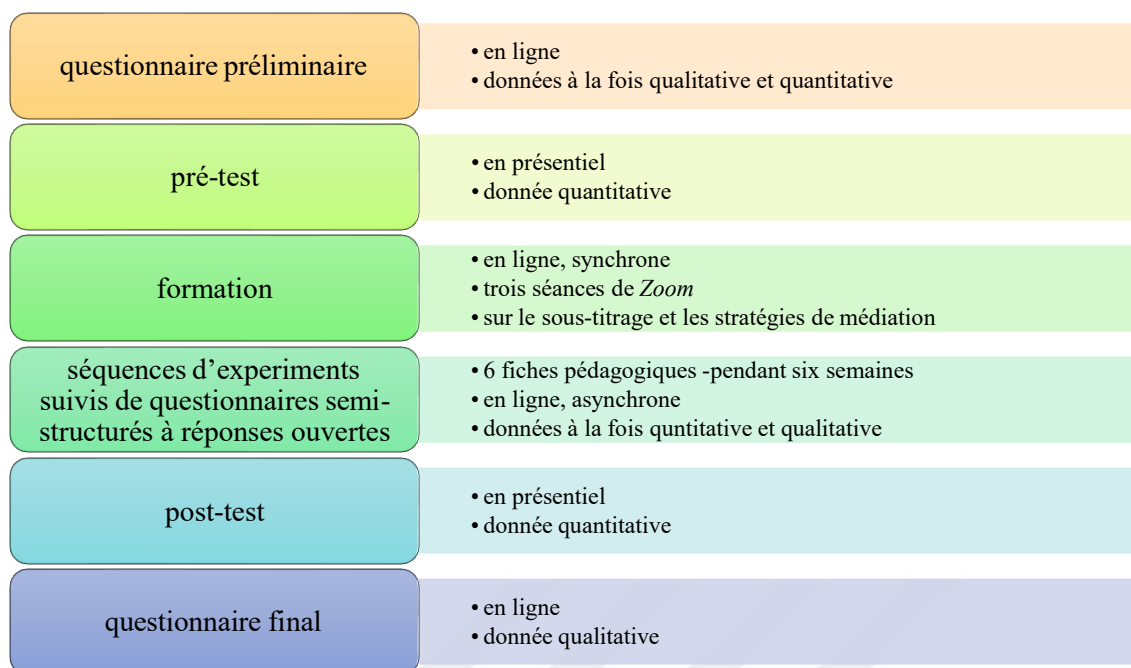


Figure 3.3. Processus de la collecte de données

3.5. Outils de collecte de données

Dans l'ensemble de la recherche, il a été utilisé 6 outils de collecte de données. Ci-dessous, sur la matrice, ces outils ont été montrés en fonction de la question de recherche concernée :

Tableau 3.2. Matrice de collecte de données

Questions de recherche	Outils des collectes de données			
	Questionnaire préliminaire	Pré-tests et post-tests	Questionnaires semi-structurés à réponses ouvertes	Questionnaire final à réponses ouvertes
- Est-ce que le sous-titrage actif comme activité de médiation peut aider à développer la compétence de production écrite des apprenants ?	+	+	+	+
-Est-ce que les apprenants se réfèrent aux stratégies de médiation pendant les activités de traduction ?			+	+
- Quelles sont les opinions des apprenants vis-à-vis de l'impact de la TAV active sur leur propre apprentissage ? Croient-ils qu'elle sera utile en classe de FLE ?	+		+	+

Questionnaire préliminaire : inspiré par Talaván et al. (2016), ce questionnaire (en turc, présenté en Annexe 2) a été adapté afin de nous informer sur l'âge, le sexe, les langues parlées des apprenants ainsi que leur perception sur leur niveau de français, leur perception sur leur compétence de production écrite et leur compétence d'informatique, leur choix de langue et du sous-titrage quand ils regardent un film et s'ils ont déjà fait le sous-titrage d'un document audiovisuel. Ce questionnaire se constitue des 17 questions pour des différents objectifs tels que :

- Connaître les participants pour vérifier s'ils assurent les critères d'être parmi les participants (questions du 1 à 6)

- S'informer sur la perception des apprenants sur leur niveau de français afin d'en faire la comparaison à la fin de l'étude (Question 7)

- S'informer sur la perception de compétence de production écrite des apprenants pour la comparer avec la perception qu'ils ont à la fin de la recherche (Question 8)

- S'informer sur la perception des apprenants sur leur compétence d'informatique pour voir s'ils seraient capables d'utiliser le programme du sous-titrage (Question 9)

- S'informer sur leur préférence du sous-titrage lorsqu'ils regardent un contenu audiovisuel (questions 10, 11, 12)

- S'informer s'ils ont déjà fait activement du sous-titrage (du français au turc ou du turc au français) pour éliminer ceux qui l'ont déjà expérimenté (Questions 14 et 15)

- S'informer sur leur opinion sur la difficulté du sous-titrage actif avant l'expérimentation afin de faire la comparaison après l'expérimentation (Question 16)

- S'informer sur leur opinion sur le fait que le sous-titrage actif peut améliorer les compétences de production écrite des apprenants afin de comparer ce qu'ils pensent sur ce sujet après l'expérimentation (Question 17).

Il est à noter que les cinq questions de ce questionnaire (7, 8, 9, 16 et 17) ont été posées encore une fois à la fin de la recherche dans le questionnaire final (Annexe 3) pour pouvoir comparer les réponses des apprenants avant et après l'intervention.

Pré-test et post-test : Ces tests (Annexes 4 et 5) ainsi que leur grille d'évaluation (Annexe 6) ont été développés par la chercheuse et ont été contrôlés et revus par les

experts du domaine afin d'évaluer les performances des apprenants en ce qui concerne les activités de médiation telles que la production écrite (la 1^{re} question), le résumé d'un texte français vers le turc (la 2^e question) et la traduction d'un texte du turc vers le français (la 3^e question). Dans la construction des questions et des grilles d'évaluation, les critères et les nouvelles définitions de types d'activités de médiations ont été pris en compte (Conseil de l'Europe, 2020).

Comme forme, la chercheuse a fait en sorte que le pré-test et le post-test soient entièrement identiques. Tous les deux tests contiennent 3 questions qui ont été formulées tout à fait de la même manière et les textes (pour le résumé et la traduction) étant différents pour ce qui est du sujet et du thème sont d'une complexité et de longueur égales dans la mesure du possible. Par exemple, le sujet de la production écrite du pré-test se focalise sur les bienfaits de l'apprentissage des langues étrangères alors que celui de post-test sur l'enseignement de langues étrangères sans professeur. Quoique les deux questions aient le même thème (enseignement/apprentissage des langues étrangères) les sujets sont tout à fait différents. À ce propos, si l'examen est exactement le même, il peut y avoir une situation de rappel, ce qui peut affecter la validité du test. Toutefois, dans le but de réviser les questions et équilibrer les deux tests en termes d'évaluation, 3 experts du domaine de l'Université Hacettepe, ont été convoqués pour les examiner. Après avoir transmis les corrections qu'ils ont apportées aux tests, la chercheuse a mis en format les versions définitives des questions.

La première question des tests est centrée sur la production écrite. Les sujets ont été choisis conformément au niveau B2. Voici la question du pré-test :

Vous êtes l'un(e) des professeur(e)s connu(e)s de votre pays dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Vous avez reçu une invitation à écrire pour le premier numéro d'un magazine destiné aux étudiants universitaires et consacré à l'apprentissage des langues étrangères. Votre texte sera intitulé « À quoi sert d'apprendre une langue étrangère ? » Avant de commencer à écrire, le rédacteur en chef du magazine vous fournit des mots-clés à utiliser et vous indique que vous pouvez compléter votre article en utilisant ceux que vous voulez, en éliminant ceux qui sont inutiles pour vous ou encore en y ajoutant de nouveaux. Vous devez écrire un minimum de 200 et un maximum de 300 mots.

Les Mots-clés que le rédacteur vous offre :

créativité, concentration, compétence culturelle, développement de la pensée critique, stéréotypes culturels, tolérance

Avec cette question, nous avons pour objectif de demander aux apprenants de construire un texte pour évaluer leur compétence en production écrite. L'organisation des mots-clés a été demandée pour que les apprenants se réfèrent aux stratégies de la médiation (stratégies pour simplifier un texte).

Pour ce qui est de la première question du post-test nous avons posé presque la même question mais avec un thème et une consigne un peu plus différente de ceux du pré-test :

Vous êtes responsable, avec un(e) collègue, de la rubrique « enseignement des langues étrangères » d'un magazine éducatif dans lequel vous travaillez en tant que chroniqueur. Chaque semaine, l'un(e) de vous écrit un article. Cette semaine, c'est le tour de votre collègue de rédiger l'article, mais c'est vous qui devez le faire parce qu'il a perdu un membre de sa famille. Le sujet de l'article de cette semaine est « Peut-on apprendre une langue étrangère sans professeur ? » Votre collègue vous fait part des mots-clés qu'il/elle a conçus. Vous supprimez les concepts qui ne vous semblent pas nécessaires et créez votre texte en faisant des ajouts. Vous pouvez écrire au moins 200 et au plus 300 mots.

auto-apprentissage, besoin de contact humain, correction, cours en ligne, discipline, motivation, ressources éducatives

De la même manière, la question du post-test est posée pour évaluer la performance des apprenants en production écrite, en même temps il s'agit de se référer à certaines stratégies de médiation.

La grille d'évaluation pour évaluer les premières questions des tests a été adaptée de la grille d'évaluation du DELF du niveau B2 pour la production écrite et l'utilisation des stratégies de médiation telles qu'elles sont présentées dans le CECR (2020).

Grille d'évaluation pour la production écrite

(Adaptée selon la grille d'évaluation de la production écrite du DELF B2- des ajouts complémentaires conformément aux stratégies d'apprentissages d'après le CECRL, 2020)

Écrit argumenté	.../5
Respect de la consigne Respecte la situation et le type de production demandée. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0 0,5 1 1,5
Capacité à présenter des faits Peut évoquer avec clarté et précision des faits, des événements ou des situations.	0 0,5 1 1,5
Cohérence et cohésion Peut relier clairement les idées exprimées sous forme d'un texte fluide et cohérent. Respecte les règles d'usage de la mise en page. La ponctuation est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle.	0 0,5 1 1,5 2
Compétence lexicale / orthographe lexicale	.../6
Étendue du vocabulaire Peut utiliser une gamme assez étendue de vocabulaire en dépit de lacunes lexicales ponctuelles entraînant l'usage de périphrases.	0 0,5 1 1,5 2
Maîtrise du vocabulaire Peut utiliser un vocabulaire généralement approprié bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.	0 0,5 1 1,5 2
Maîtrise de l'orthographe Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible. L'orthographe est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle. Peut orthographier correctement la plupart des mots attendus à ce niveau.	0 0,5 1 1,5 2
Compétence grammaticale / orthographe grammaticale	.../4
Choix des formes A un bon contrôle grammatical. Des erreurs non systématiques peuvent encore se produire sans conduire à des malentendus.	0 0,5 1 1,5 2
Degré d'élaboration des phrases Peut utiliser de manière appropriée des constructions variées.	0 0,5 1 1,5 2
Utilisation des stratégies de médiation (CECRL, 2020) (sélectionnées d'après le travail)	.../10
Peut donner des exemples et des définitions	0 0,5 1 1,5 2
Peut paraphraser	0 0,5 1 1,5 2
Peut présenter séparément les points principaux dans un enchaînement d'arguments	0 0,5 1 1,5 2
Peut utiliser la répétition et la redondance, par exemple en paraphrasant de différentes façons ;	0 0,5 1 1,5 2
Peut mettre en évidence les informations clés ;	0 0,5 1 1,5 2
Note:	.../25

Figure 3.4. Grille d'évaluation pour la production écrite dans le pré-test et le post-test

Comme nous pouvons le voir dans la grille d'évaluation ci-dessus, la réponse des apprenants est évaluée sur 25 points. Inspirée par la grille d'évaluation de DELF B2, nous avons consacré 15 points aux critères pour la production écrite et les autres 10 points étaient consacrés à la médiation.

La deuxième question est pour tester la performance des apprenants pour ce qui est du résumé. Les apprenants sont censés résumer un texte français en turc à leur ami turc qui ne comprend pas le français. Cette question peut être considérée comme un peu différente de la pratique habituelle en termes de capacité à faire un résumé, car c'est en turc, mais selon la définition de la médiation dans le volume complémentaire du CECR l'activité du résumé peut être dans la même langue ou même en langue maternelle.

(Conseil de l'Europe, 2020, p. 99). Les aperçus de ces questions sont ci-dessous, la première appartient au pré-test et la deuxième appartient au post-test :

2.

Evinizde, okul kütüphanesinden ödünç aldığınız Fransızca bir kitabı incelerken kitabın arasından bir sayfa yere düşüyor. Fransızcayla oldukça ilgilenen ev arkadaşınız kâğıdı bulup fotoğrafını çekerek size gönderiyor. Metni okuyup ona neler yazdığını özetliyorsunuz ve Werber'in alıntılanan sözünü Türkçeye çeviriyorsunuz.



Figure 3.5. Deuxième question du pré-test

2.

Fransa’da bir üniversiteye psikoloji alanında İngilizce Yüksek Lisans yapmaya giden ve orada başlangıç seviyesindeki Fransızcasını geliştirmek için dersler alan bir arkadaşınız kendisine gelen e-postayı sizinle paylaşarak yardımcı olmanızı bekliyor. Metni okuyup ona neler yazdığını özetleyip Salomé’nin alıntılanan sözünü Türkçeye çeviriyorsunuz.

Messages Deniz Fransa en ligne

Canım selam, nasılsın ? Sana bir şey danışacağım. Şöyle bir mail aldım bir eğitim varmış galiba tam da anlayamadım.

Salomé'nin sözünü de merak ettim. Yardımcı olabilir misin? :) Google traduction hata veriyor :/

Figure 3.6. Deuxième question du post-test

Comme activité, il s’agit de résumer le texte français en turc et de traduire les citations en turc. Pour ce qui est des consignes et les textes de ces questions nous avons fait en sorte que ceux-ci amènent l’apprenant à assumer un rôle « médiateur » dans la mesure du possible. C’est pour cela que les consignes se diffèrent.

En ce qui concerne la grille d’évaluation de ces questions, nous nous sommes référée encore une fois aux échelles de médiation telles qu’elles sont présentées dans le volume complémentaire du CECRL (Conseil de l’Europe, 2020, pp. 99-114) et avons

construit la grille d'évaluation ci-dessous en termes de résumé et de traduction. La performance des apprenants a été notée sur 10 points.

GRILLE D'ÉVALUATION POUR LA MÉDIATION DE TEXTES

(Adapté d'après les échelles de médiation de textes (CECRL, 2020, pp.99-114)

« Pour tous les descripteurs des échelles de cette partie, la langue A et la langue B peuvent être des langues différentes, des variétés ou des modalités d'une même langue, des registres différents de la même variété ou une combinaison de tout cela. Mais elles peuvent aussi être identiques : pour le CECR de 2001, il est clair que la médiation peut aussi se faire dans une seule langue » (CECRL, 2020, p.99).

2. question (10 points)

Traiter un texte Traiter un texte à l'écrit	.../4
Peut résumer par écrit (en langue B) l'essentiel du contenu de textes (en langue A) bien structurés mais complexes sur le fond, portant sur des sujets liés à ses centres d'intérêt professionnel, académique et personnel.	0 0,5 1 1,5 2
Peut expliquer par écrit (en langue B) le point de vue énoncé dans un texte complexe (en langue A), étayant ses conclusions par des références aux informations précises du document original.	0 0,5 1 1,5 2
Traduire un texte écrit Traduire à l'écrit un texte écrit	.../6
Peut faire des traductions clairement structurées (de la langue A vers la langue B), qui reflètent une pratique normale de la langue, mais qui peuvent être trop influencées par l'ordre, les paragraphes, la ponctuation et des formulations particulières de l'original.	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
Peut faire des traductions (en langue B) qui suivent de près la structure des phrases et des paragraphes du texte original (en langue A), en transmettant fidèlement les principaux points du texte source, bien qu'à la lecture la traduction puisse être quelque peu maladroite.	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
NOTE :	.../10

Figure 3.7. Grille d'évaluation pour la deuxième question du pré-test et du post-test

La troisième question du pré-test et du post-test est sur la traduction d'un texte turc vers le français. Les extraits du texte à traduire ont été découpés pour ce qui est de deux textes et d'un article sur l'apprentissage des langues étrangères publié dans une revue académique. Nous avons intentionnellement choisi ce sujet car il est mentionné dans le volume complémentaire que les apprenants peuvent faire des traductions des textes s'ils appartiennent à leur domaine (Conseil de l'Europe, 2020). C'est pour cette raison d'ailleurs que l'utilisation d'aucun document n'a été autorisée pendant l'examen. Voici les aperçus de ces questions :

3. Aşağıdaki metni Fransızcaya çeviriniz.

[...] Hızla küreselleşen dünyada ülkeler arası yakın etkileşimin doğal sonucu olarak yabancı dil öğretimi daha fazla önem kazanmıştır. Her dilin farklı bir kültüre açılan kapı olduğu doğrudur, özellikle medeniyetler arası yoğun etkileşim, öteki kültürleri de tanımayı bir tür zorunluluk hâline getirmiştir. Pek çok ülke bugün, uluslararası ticaret, turizm ve gelişmiş teknolojiden dolayı çok kültürlü bir toplum kavramını benimsemeye başlamıştır. Sonuçta, küreselleşen çok kültürlü bir toplum da çok dilli bir toplum olmak zorundadır. (Putatunda, 2010) Yabancı dil öğretiminde bugün dil bilgisine dayalı yöntemlerden çok dilin kültürel yönüne ağırlık verilmektedir. Bugün toplumlar arası iletişimin doğru ve etkin bir biçimde sağlanabilmesi için, dilbilgisel doğruluktan çok kültürel yöne odaklanan ve kültürlerarası farklılıklara hoşgörü ile bakabilen yabancı dil konuşucularına ihtiyaç duyulmaktadır. (Kızılaslan, 2010: 81). [...]

İşcan, A. (2016). TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖNEMİ . International Journal Of Eurasia Social Sciences, 2011 (4), 29-36 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijoess/issue/8538/105970>

Figure 3.8. Troisième question du pré-test

3.

Aşağıdaki metni Fransızcaya çeviriniz.

Bir yabancı dili bilmek, bireyin o dildeki sözcükleri ve dil bilgisi yapılarını bilmesinin yanı sıra, bu sözcük ve yapılardan yararlanarak o dili konuşan kişilerle sözlü ya da yazılı iletişim kurabilmesidir. Başka bir deyişle, bir dili bilmek yalnızca o dil hakkında gerekli olan dilbilgisi kurallarını bilmek, yani "dilbilgisel yeti" ye sahip olmak değildir. Aynı zamanda hangi ortamlarda hangi yapı ve sözcüklerin kullanılacağını bilmek demek olan "iletişimsel yeti" ye sahip olmak gerekmektedir. Bunu kazanabilmek için de o dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Yabancı dil öğretimi kültür öğretimidir. İnsanlar ait oldukları toplumun ve o topluma ait kültürün kelime ve kavramlarıyla kendilerini ifade ederler. Bütün kelime ve kavramların arkasında bir kültür geçmişi vardır. Bu sebeple öğretilen toplumun yapısı ve sosyal değerleri dikkate alınmalıdır (Avcı, 2002). Yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin aktarılmasının büyük önemi vardır. [...] Kültür öğelerinin gerektiği biçimde aktarılmadığı durumlarda iletişimde sıkıntılar doğmaktadır. Bu sıkıntılar gülünç durumlara yol açabileceği gibi ciddi problemleri de gündeme getirebilir (Ozil, 1999)

İşcan, A. (2016). TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖNEMİ . International Journal Of Eurasia Social Sciences, 2011 (4) , 29-36 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijoess/issue/8538/105970>

Figure 3.9. Troisième question du post-test

En ce qui concerne la grille d'évaluation de cette troisième question, nous nous sommes inspirée encore une fois de ce volume complémentaire et nous y avons ajouté des critères tels que la maîtrise du vocabulaire, de l'orthographe et de la grammaire. Comme nous pouvons l'observer ci-dessous, les deux premières échelles visent à évaluer la traduction des apprenants tel qu'elle est mentionnée dans le volume complémentaire, les trois autres échelles sont liées directement au plan linguistique.

3. question (15 points)

Traduire un texte écrit	.../7						
Traduire à l'écrit un texte écrit							
Peut faire des traductions clairement structurées (de la langue A vers la langue B), qui reflètent une pratique normale de la langue, mais qui peuvent être trop influencées par l'ordre, les paragraphes, la ponctuation et des formulations particulières de l'original.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Peut faire des traductions (en langue B) qui suivent de près la structure des phrases et des paragraphes du texte original (en langue A), en transmettant fidèlement les principaux points du texte source, bien qu'à la lecture la traduction puisse être quelque peu maladroite.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Maîtrise du vocabulaire	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Maîtrise de l'orthographe	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Compétence grammaticale	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
NOTE :	.../15						

Figure 3.10. Grille pour la troisième question du pré-test et du post-test

Pour l'évaluation des pré-test et post-test, deux experts du domaine (autres que ceux qui ont contrôlé les questions) ont été informés sur le travail et été invité à faire l'évaluation des copies selon les grilles d'évaluation préparées par la chercheuse. Les copies des examinateurs ne contenaient pas d'informations sur les tests, (c'est-à-dire qu'il est impossible qu'ils sachent laquelle des copies appartient au pré-test ou post-test). Pour assurer la fiabilité, il a été calculé la moyenne des notes qu'ils ont attribuées. Les analyses statistiques ont été faites par la chercheuse conformément aux notes finales calculées par la moyenne des deux examinateurs.

Questionnaires semi-structurés à réponses ouvertes : Pendant six semaines de séquences d'expérimentation, à la fin de chaque fiche pédagogique (FP1, FP2, FP3, FP4, FP5 et FP6), il a été demandé aux participants de répondre à trois questions (Annexe 7) pour que l'on obtienne leurs opinions sur le processus. Il est à noter que ces questions ont été posées en turc tout comme les réponses des apprenants car nous avons voulu que les apprenants puissent s'exprimer plus facilement sans être confrontés à la barrière de la langue.

La première portait sur l'impact de l'activité du sous-titrage de la semaine sur les compétences linguistiques des apprenants et se formulait comme ci-dessous :

Q1. Bugünkü etkinlik sayfasındaki dilici altvazulama etkinliğinin dilsel beceri gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? (À votre avis, comment l'activité de sous-titrage intralinguistique de la fiche d'activité d'aujourd'hui a-t-elle eu un impact sur le développement de vos compétences linguistiques ?)

Avec cette question nous avons visé à découvrir la perception des apprenants sur l'impact du sous-titrage actif (pour la semaine concernée/de cette activité du sous-titrage) sur leurs compétences linguistiques.

Q2. Etkinlik sayfasını doldururken ne tür stratejilere başvurduunuz? Açıklayınız.
(*Quel type de stratégies avez-vous utilisé pour remplir la fiche d'activité ?*)

Cette question se focalise sur les stratégies auxquelles les apprenants recourent pour la mise en œuvre de l'activité du sous-titrage. Pour donner une idée aux apprenants, nous leur avons donné entre parenthèses un lien de la liste de stratégies et d'activités de médiation telles qu'elles sont présentées dans le volume complémentaire du CECR (pp. 99-114).

Q3. Etkinlik sayfasındaki soru ve aktivitelerle ilgili genel görüşünüz nedir?
(*Quelle est votre opinion générale sur les questions et les activités de la fiche d'activité ?*)

Cette dernière question visait à demander l'opinion générale des apprenants, cette fois-ci, sur les activités et les questions de la fiche pédagogique de la semaine concernée.

Nous avons ajouté une dernière option pour que les apprenants puissent s'exprimer s'ils ont envie d'y ajouter quelque chose. Ceci est fait avec la consigne :

Q4. Ekleme istediğiniz bir şey varsa buraya yazabilirsiniz. (*Si vous avez quelque chose à ajouter, vous pouvez l'écrire ici.*)

Ces petits questionnaires à réponses ouvertes nous ont permis d'analyser en profondeur les opinions et les propos des étudiants.

Questionnaire final :

Composé de 8 parties et de 17 questions, ce questionnaire final (Annexe 3) est construit par la chercheuse afin de :

- S'informer sur la perception des apprenants en ce qui concerne leur niveau de français, leur compétence de production écrite ainsi que leur compétence en informatique en comparaison avec les mêmes questions posées dans le questionnaire préliminaire (Questions 1, 2, 3)

- S'informer sur ce que pensent les apprenants sur leur propre performance de production écrite après la formation. Cette question se formule comme suit : « Je pense

que mes compétences rédactionnelles se sont améliorées après la formation » avec une échelle de type Likert de 1 à 5 (Question 4)

- S'informer sur ce que pensent les apprenants sur leur propre performance de production écrite après avoir essayé le sous-titrage actif : « Je pense que le sous-titrage actif a amélioré mes compétences en production écrite ». Avec cette question de type Likert notre but était de savoir s'ils pensent qu'il y avait une amélioration par rapport au sous-titrage actif. (Question 5)

- S'informer sur leur opinion concernant la difficulté du sous-titrage actif après l'expérimentation. Cette même question leur a été posée dans le questionnaire préliminaire, elle a été choisie pour comparer les deux réponses (Question 6) : « Je pense qu'il est difficile d'ajouter des sous-titres à un contenu audiovisuel »

- S'informer si les apprenants pensent que le sous-titrage actif les a aidés à améliorer les compétences de production écrite, ce qui servira à comparer ce qu'ils pensaient sur ce sujet avant l'expérimentation (Question 7) : « Je pense que le sous-titrage actif peut améliorer la compétence de la production écrite en langue étrangère ».

- S'informer sur des compétences linguistiques qui, selon eux, se sont le plus améliorées après l'expérience (Question 8) Les apprenants ont la possibilité de cocher plusieurs réponses (compétences) ou de ne pas faire de choix.

- S'informer sur les stratégies de médiation auxquelles ils se sont référés. Avec la consigne « Parmi les activités et stratégies suivantes, lesquelles avez-vous utilisé pour compléter les pages d'activité ? », nous avons donné une liste des stratégies de médiation et d'activités de médiation de textes sur laquelle ils peuvent cocher leur choix (Question 9)

- S'informer sur les ressources qu'ils ont consultées pour remplir les fiches d'activités. (Question 10) (Parmi les ressources se trouvant sur Internet, outils de traduction, intelligence artificielle, dictionnaires et autres.)

- S'informer sur les opinions finales des apprenants après l'expérimentation sur les sujets comme les vidéos utilisées, les thèmes, les difficultés auxquelles ils ont été confrontés ainsi que leur opinion en tant que futur professeur du FLE sur l'utilisation du sous-titrage par le biais des questions suivantes :

- Eğitimde kullanılan videolar hakkındaki görüşünüz nedir? (*Quelle est votre opinion sur les vidéos utilisées dans la formation ?*) (Q11)

- Etkinlik sayfalarının temaları hakkındaki görüşünüz nedir? (*Quelle est votre opinion sur les thèmes des fiches d'activités ?*) (Q12)

- Etkinlik sayfalarını tamamlarken teknik açıdan zorlandığınız kısımlar oldu mu? Eğer olduysa açıklar mısınız? (*Avez-vous rencontré des difficultés techniques en complétant les fiches d'activité ? Si oui, pouvez-vous l'expliquer ?*) (Q13)

- Etkinlik sayfalarını tamamlarken dilsel açıdan zorlandığınız kısımlar oldu mu? Eğer olduysa açıklar mısınız? (*Avez-vous rencontré des difficultés linguistiques en complétant les fiches d'activité ? Si oui, pouvez-vous l'expliquer ?*) (Q14)

- Bir öğretmen adayı olarak aktif altyazılama yapmanın dilsel becerilerin gelişmesine olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? (*En tant qu'enseignant en formation initiale, que pensez-vous sur l'impact du sous-titrage actif au développement des compétences linguistiques ?*) (Q15)

- Bu eğitimin size başka bir katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız, nedir bunlar ? (*Pensez-vous que cette formation vous a apporté une autre contribution ? Si oui, lesquelles ?*) (Q16)

- Çalışmaya yönelik görüş bildirmek istediğiniz başka bir konu var mı ? (*Y a-t-il d'autres aspects de la recherche que vous souhaiteriez indiquer ?*) (Q17)

Par l'intermédiaire de telles questions ouvertes, nous avons essayé de recueillir les opinions des apprenants sur la recherche de la manière la plus approfondie possible. Les entretiens n'ont pas été menés en face-à-face afin de leur permettre d'écrire de manière plus détaillée et en plus grand liberté sans limite de temps et de rester anonymes sans l'excitation, l'anxiété, etc. qui peuvent généralement être ressentis dans les cours de langues étrangères.

3.6. Procédures

Nous présenterons ici, la partie d'intervention de la recherche, à savoir, les procédures qui se déroulent entre les pré-test et post-test. Après avoir mis en application le questionnaire préliminaire et le pré-test, les apprenants ont suivi une formation sur les

sujets d'études : la médiation et la traduction audiovisuelle didactique. Ensuite, nous avons commencé la mise en pratique des six fiches d'activités.

La formation sur la médiation et la TAD a été conceptualisée par la chercheuse. L'objectif de cette formation était d'informer les apprenants sur la traduction audiovisuelle didactique : son histoire, ses différents modes, ses domaines d'utilisation et en l'occurrence son utilisation exclusive en didactique des langues étrangères. Dans la formation proposée, le sous-titrage avec tous ses composants y a été abordé d'une manière détaillée. Par exemple, les critères que l'on doit respecter en faisant le sous-titrage ; le logiciel de sous-titrage (*Aegisub*¹⁶), ses téléchargements pour les deux types de système d'exploitation (Windows et Mac), son utilisation, les problèmes auxquelles on peut être confronté pendant les sessions etc. À la suite de ces informations, c'est la notion de médiation qui a été élaborée. Les stratégies et activités de médiation auxquelles les apprenants peuvent se référer lorsqu'ils sont en train de compléter les fiches pédagogiques ont été présentées. (Pour les diapositives de formation, voir Annexe 8).

La formation a eu lieu en ligne avant l'exploitation de la première fiche pédagogique (FP1) et d'une manière synchrone sur la plateforme interactive, *Zoom*. Comme les apprenants sont en 4^e et la dernière année de leurs études (ils travaillent également pour gagner leur vie et/ou les stages pédagogiques qu'ils suivent se déroulent dans différents jours de la semaine, etc.) il était difficile de déterminer une date et une heure qui conviennent à tous les apprenants. Ainsi, avec la participation de la majorité des apprenants (12/15) une session de *Zoom* a été organisée. Pour les 3 apprenants qui n'ont pas pu participer à la session (ou pour les autres apprenants qui en ont besoin), les mémos d'information (annexe 19 et 20) ont été préparés par la chercheuse afin qu'ils puissent les consulter chaque fois qu'ils en ont besoin.

3.7.Séquences d'activités (Fiches pédagogiques)

La recherche se constitue des séquences expérimentales à distance de 6 semaines. Dans l'ensemble de la recherche, ainsi, il y a 6 fiches pédagogiques/activités que les apprenants doivent compléter individuellement quand et où ils le souhaitent à condition que cela soit complété dans un délai d'une semaine. Pour chacune de ces 6 séquences, les apprenants ont été informés sur les méthodes de TAV tout en gardant à l'esprit qu'il ne

¹⁶Ce logiciel a été utilisé dans cette recherche, mais il en existe d'autres qui fonctionnent sur un principe similaire.

s'agissait pas d'une traduction à vue professionnelle mais pédagogique. De plus, les mémos d'information sur les techniques de TAV ont été fournis aux apprenants avec le lien inséré dans chaque fiche pédagogique sur laquelle ils travaillent.

De la sorte, nous avons préparé les 6 fiches pédagogiques concernant les modes de sous-titrage en nous inspirant du plan présenté par Talaván et Lertola (2022, pp. 30-31) qui est destiné à l'utilisation du sous-titrage actif dans l'enseignement de langues étrangères. Nous le prenons comme modèle tout en faisant quelques changements quand il nous semble utile. Voici le plan qui est conçu par les chercheuses concernées :

Tableau 3.3. Plan du cours selon Talaván et Lertola (2022)

PLAN DU COURS (PC)	COMBINAISON DES MODES DU SOUS-TITRAGE ET DIFFICULTÉ (création de sous-titres pour une vidéo d'une minute)
PC sur le sous-titrage 1 (PCS1)	Sous-titrage intralinguistique (anglais-anglais) : Remplir les sous-titres manquants déjà créés pour l'étudiant (Ang. keyword captions) en travaillant dans un logiciel de sous-titres.
PC sur le sous-titrage 2 (PCS2)	Sous-titrage intralinguistique (anglais-anglais) : Première moitié du clip avec des sous-titres mots-clés à compléter, et deuxième moitié avec des sous-titres vierges (une proposition de repérage et de suggestion de la première lettre de chaque sous-titre est fournie dans cette deuxième moitié).
PC sur le sous-titrage 3 (PCS3)	Sous-titrage créatif intralinguistique (anglais-anglais) : Sous-titres créatifs (réinterprétation de l'original) avec support technique. Première moitié du fichier de sous-titres avec proposition de repérage fournie et seconde moitié vierge pour que les étudiants produisent leurs propres sous-titres (en repérant les temps d'entrée et de sortie correspondants).
PC sur le sous-titrage 4 (PCS4)	Sous-titrage créatif intralinguistique (anglais-anglais) : Sous-titres créatifs (réinterprétation de l'original) sans aide technique (les étudiants font le repérage et les sous-titres de A à Z).
PC sur le sous-titrage 5 (PCS5)	Sous-titrage interlinguistique (anglais-espagnol) [la vidéo doit avoir une complexité linguistique plus élevée] : Des sous-titres en L1 sont produits pour une vidéo en L2 (les étudiants produisent à la fois le repérage et les sous-titres à partir de zéro).
PC sur le sous-titrage 6 (PCS6)	Sous-titrage interlinguistique inversé (espagnol-anglais) [la vidéo doit contenir des éléments culturels spécifiques] : Des sous-titres en L2 sont produits pour une vidéo en L1 (les étudiants produisent à la fois le repérage et les sous-titres à partir de zéro).

Comme on le voit sur le plan ci-dessus, il s'agit de 4 vidéos à sous-titrer de l'anglais vers l'anglais. Pour le travail présent, c'est du français vers le français, à savoir

sous-titrage intralinguistique, 1 vidéo à sous-titrer du français vers le turc, donc interlinguistique et finalement 1 vidéo à sous-titrer du turc vers le français, interlinguistique inversé. Talaván et Lertola (2022) signalent qu'avec une telle planification les objectifs visés sont comme suit :

- Développer des compétences en matière de réception et de production audiovisuelles
- Développer les compétences de médiation audiovisuelle
- Améliorer les compétences grammaticales, lexicales et interculturelles
- Améliorer les compétences transférables en matière de TIC
- Promouvoir la créativité dans le contexte de la L2
- Développer la motivation à l'égard de la langue étrangère (p. 28).

En ce qui concerne le contenu, tel que nous avons indiqué plus haut, nous avons fourni aux apprenants de courts contenus audiovisuels pour les traduire à l'aide de la série de fiches pédagogiques conçues par nous-même. Comme notre population de recherche a un niveau B2 (ou potentiellement B2), pour pouvoir délimiter les contenus audiovisuels nous nous sommes référée au *Référentiel de Programmes* (Chauvet et al., 2008) afin de lister les thèmes du niveau B2. Ces thèmes sont les suivants : les sujets d'actualité et les faits de société : la politique, la religion, l'éducation, l'écologie, la culture, le droit et la justice, la défense, l'économie, la santé, l'histoire, la mode, le monde du travail... (Chauvet et al., 2008, p. 98). Pour fins pédagogiques, il y a certains critères d'élaboration des contenus audiovisuels. Le premier est la durée : il est indispensable que la durée des vidéos soit courte, 2 minutes au maximum. Ensuite, il faut que le contenu audiovisuel ait une intrigue, à savoir qu'il ait un début, une fin et/ou un message. Comme dernier critère, nous pouvons citer la qualité du contenu : il est préférable qu'il soit visuellement riche. C'est pour cette raison que nous nous reportons à des publicités, notamment des spots publicitaires, qui ont majoritairement les thèmes de B2. Pour trouver des publicités, nous avons consulté les sites *Culture Pub* ([http- 16](http-16)) et *YouTube* (<http-11>). Outre les publicités, les courts métrages peuvent être aussi utilisés pour la TAD. Sur *YouTube*, il s'agit d'une chaîne nommée *Très Court* où l'on peut trouver « les très courts métrages ». Nous avons ainsi fait le choix des vidéos selon ces principes. En outre, les trois vidéos ainsi que quelques questions de FP2, FP3 et FP5 sont issues du site Internet de *TV5 Monde*. Sur ce site, dans la partie de « langue française », il y a deux modules « apprendre le français » et « enseigner le français », dans lesquels on nous offre des questions en ligne (apprendre le français : <http-7>) et des fiches pédagogiques (enseigner le français : <http-8>) que les

enseignants peuvent utiliser si besoin est. Nous nous sommes référée à la partie « enseigner le français » et nous avons recherché des fiches pédagogiques contenant des vidéos qui conviendraient à la traduction audiovisuelle. Nous avons fait des changements sur quelques questions pour que celles-ci soient plus adaptées à notre conception de la fiche d'activité.

Sur le plan structurel, ces fiches ont pratiquement le même type de questions et de caractéristiques les unes par rapport aux autres. C'est-à-dire que chacune possède :

- un thème différent (choisi conformément aux thèmes de DELF B2),
- une partie de « brise-glace » dans laquelle se trouve des questions à traduire du français vers le turc et vice versa selon le thème de la fiche,
- une partie de « comment exprimer ? » dans laquelle il est visé à faire réfléchir les apprenants aux expressions utilisées dans le contenu audiovisuel afin de faciliter leur tâche de traduction,
- une partie de « pré-activité » qui contient des questions pour comprendre la vidéo à traduire,
- une partie d'« activité » qui consiste à faire le sous-titrage de la vidéo,
- une dernière partie, « post-activité », qui se compose d'une question sur la production écrite liée au thème de la vidéo. Montrons la construction des fiches pédagogiques sur un tableau :

Tableau 3.4. Construction des fiches pédagogiques de la recherche

	FP1	FP2	FP3	FP4	FP5	FP6	
Thème	Violence verbale envers les enfants	Crise écologique	Droits des femmes	Écologie	Relations amoureuses	Relation familiale	
Les noms ainsi que les informations sur les contenus audiovisuels	-Les mots qui font du mal http-19 (par L'Observatoire de la violence éducative ordinaire - OVEO, et Stop VEO, Enfance sans violences (deux associations) et l'agence Publicis Conseil)	-Man versus Loutre (étape « comment exprimer ») http-20 (par Greenweez) -Mesurer son empreinte-Une seule planète (étape « pré activité ») http-21 (par TV5 Monde et RTS) (Version abrégée pour l'étape « activité ») http-22	-Nous Toutes- (étape « pré-activité ») http-23 (Par TV5 Monde, Terriens) (Version abrégée pour l'étape « activité ») http-24 -Regarde-moi bien (étape post-activité) http-25 (par Fondation des femmes) -Boyner Grup-8 Mart (étape « post-activité ») http-26 (par Boyner)	-Tu vas faire quoi ? (étape « activité ») http-27 (Par Lucie Benhamou et Arthur Fenwick / dans le cadre de Très Court International Film Festival)	-Il faut qu'on parle (étape « activité ») http-28 (Par Raphael Kenzey)	- Bonus Babalar Günü Reklamı (Étape « activité ») http-29 (Par Garanti BBVA)	
Objectifs linguistiques et pragmatiques	Exprimer le regret et la comparaison	Vocabulaire sur la crise écologique	Vocabulaire sur les droits des femmes	Vocabulaire sur écologique Exprimer son indifférence	Vocabulaire sur les relations amoureuses	Vocabulaire sur les relations familiales	
Genre du contenu audiovisuel à sous-titrer	Publicité/spot publicitaire	Vidéo informative	Extrait d'un journal	Court-métrage	Court-métrage	Publicité/ spot publicitaire	
La langue des contenus audiovisuels	Français	Français	Français/ Turc (la 2 ^e vidéo pour la « post-activité »)	Français	Français	Turc	
Durée de la vidéo à sous-titrer	0.34'	0.40'	0.40'	2.00'	1.28'	1.50'	
Types d'activités	Brise-glace	Trouver des équivalences en turc des mots que les mères disent à leurs enfants	Traduire du français vers le turc quelques citations inspirantes sur l'écologie	Trouver les points communs entre les noms donnés dans la consigne et expliquer les raisons.	Trouver les points communs entre les notions données dans la consigne	Traduire du français vers le turc et du turc vers le français quelques citations sur les relations amoureuses	Décrire les caractéristiques d'un bon père et citer trois qualités
	Comment exprimer ?	Traduire des phrases sur le regret et la comparaison du turc vers le français	Traduire des expressions sur l'écologie du turc vers le français	Traduire du français vers le turc et du turc vers le français deux citations sur les femmes	Traduire des expressions du turc vers le français	Trouver les équivalents français des expressions turcs liées sur les relations amoureuses et la vidéo	Trouver les équivalents turcs des expressions françaises de la vidéo
	Pré-activité	Questions pour mieux comprendre le contenu audiovisuel	Questions pour mieux comprendre le contenu audiovisuel	Questions pour mieux comprendre le contenu audiovisuel	Questions pour mieux comprendre le contenu audiovisuel	Questions pour mieux comprendre le contenu audiovisuel	Questions pour mieux comprendre le contenu audiovisuel
	Activité	Sous-titrage intralinguistique : compléter les mots manquants	Sous-titrage intralinguistique : compléter les expressions manquantes	Sous-titrage intralinguistique : ajouter des sous-titres français	Sous-titrage interlinguistique : traduire en turc	Sous-titrage interlinguistique : traduire en turc	Sous-titrage interlinguistique inversé : traduire en français
	Post-activité	Résumé et Production écrite : présentation de la vidéo et opinions sur la vidéo en tant qu'un rédacteur dans un magazine	Production écrite : compléter la suite d'un texte partagé sur un Forum sur l'écologie	Production écrite : Écrire un texte en donnant son opinion sur les combats féminins à partir de deux vidéos données dans la consigne	Production écrite : Critiquer le court-métrage en le racontant et en donnant ses opinions sur le film	Production écrite : Critiquer le court-métrage et raconter son final en regardant la suite du film.	Production écrite : Écrire un texte sur l'éducation des enfants à partir du court texte donné dans la consigne

Il est pourtant à ajouter qu'il y a une progression entre les fiches pédagogiques. C'est-à-dire, les premières fiches pédagogiques se diffèrent des autres au niveau de la difficulté de l'activité du sous-titrage. La partie « activité » des deux premières fiches est convenable pour les apprenants non seulement linguistiquement mais aussi techniquement afin que les apprenants puissent s'habituer au logiciel du sous-titrage *Aegisub*.

En outre, les fiches pédagogiques sont sur *Google Forms*. Cette plateforme offre de nombreuses facilités pour organiser des cours en ligne. Nous avons mené toutes les séquences à partir de cette plateforme car il y est possible ;

- d'entrer les réponses (de cette manière les participants peuvent voir si leur réponse est correcte ou non juste après avoir complété la fiche),
- d'attribuer une note à chaque question (les apprenants peuvent voir leur note finale sur 100 à la fin de la fiche sauf les parties « activité » et « post-activité » car pour ces parties, des corrections automatiques ne sont pas possible. Ces notes ainsi que les corrections ont été partagées avec les apprenants une fois que la chercheuse a contrôlé les fiches,
- d'intégrer les liens et les dossiers dont les apprenants ont besoin : de cette manière, nous avons pu assurer, en quelque sorte, l'interactivité.

Fiche pédagogique 1 (FP1)

FP1

-Fiche pédagogique de la première semaine-

-Vous devez remplir complètement le formulaire, ajouter des sous-titres manquants à la vidéo et la soumettre au plus tard le 18 mai 2023.

-Formu eksiksiz doldurup altyazıdaki eksiklikleri tamamlayıp en geç bir hafta içinde teslim etmeniz gerekmektedir.

Bu etkinlik sayfası Dr. Öğr. Üyesi Canan Aydınbek danışmanlığında Arş. Gör. Yıldız Fakioglu Gökdoğan tarafından yürütülen "Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Aracılık için Görsel-İşitsel Çeviri Kullanımı" (Fr. L'utilisation de la Traduction Audiovisuelle au service de la Médiation dans l'enseignement du FLE) başlıklı tez çalışmasının eğitim kısmını oluşturmaktadır.

yildizfakioglu@gmail.com [Changer de compte](#)

Le nom et la photo associés à votre compte Google seront enregistrés lorsque vous importerez des fichiers et que vous enverrez ce formulaire. Votre adresse e-mail ne fait pas partie de votre réponse.

* Indique une question obligatoire

Votre pseudo ? *
Rumuzunuz?

Votre réponse

Suivant Page 1 sur 8 Effacer le formulaire

Figure 3.11. Aperçu de la première fiche pédagogique

La première fiche pédagogique (Annexe 9) est sur le thème de la violence verbale envers les enfants. Ce thème est, en réalité, choisi en fonction de la vidéo. Nous avons choisi ce spot publicitaire qui peut se trouver sur la chaîne *YouTube* et qui est intitulé « Les mots qui font du mal » (<http-19>), elle est réalisée pour une campagne de sensibilisation sur les violences verbales envers les enfants. La durée de la vidéo est de 34 secondes. Dans la vidéo, il y a 5 adultes qui prononcent des énoncés très courts et décourageants au sujet de leurs parents qui ont influencé négativement leur enfance. Même si cela semble un sujet un peu démoralisant, cela fait partie de thèmes du niveau des participants et nous semble convenable pour le commencement car elle contient des simples phrases à traduire tant sur le plan technique que linguistique.

A-Brise-Glace

-A- **Brise-Glace**

Il y a certains mots que les parents disent à leurs enfants et que l'on n'oublie pas facilement.

Lisez les mots que les mères disent à leurs enfants et trouvez un équivalent en turc (vous n'avez pas besoin de les traduire mot à mot, il suffit de chercher une phrase qui pourrait avoir le même sens).

exemple:

-«L'argent ne pousse pas sur les arbres...» :
- "Para ağaçta yetişmiyor"

1) « Et si ton copain/ta copine saute d'un pont, tu fais pareil ? » *

Votre réponse _____

2) « Tu comprendras quand tu seras plus grand(e). » *

Votre réponse _____

3) « Personne n'a jamais dit que ce serait facile . » *

Votre réponse _____

Page 2 sur 8

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Figure 3.12. Aperçu de la partie « brise-glace » de la FPI

Dans cette partie de brise-glace, nous avons pour but de diriger les apprenants au thème de la vidéo. Avec la consigne « Il y a certains mots que les parents disent à leurs enfants et que l'on n'oublie pas facilement. Lisez les mots que les mères disent à leurs enfants et trouvez un équivalent en turc (vous n'avez pas besoin de les traduire mot à mot, il suffit de chercher une phrase qui pourrait avoir le même sens) », nous leur avons demandé de trouver des équivalents en turc pour les propos en français.

Par exemple, « 1) Et si ton copain/ta copine saute d'un pont, tu fais pareil ? »

B- Comment exprimer ?

B- **Comment exprimer?**

Par quel moyen peut-on exprimer le regret et la comparaison en français?

1) Comment traduisez-vous cette phrase?: **"Bilseydim, gelmezdim"** *

Votre réponse _____

2) Comment traduisez-vous cette phrase?: **"Ben bunu hak edecek ne yaptım?"** *

Votre réponse _____

3) Comment traduisez-vous cette phrase?: **"Neyse ki oradaydım"**

Votre réponse _____

4) Comment traduisez-vous cette phrase?: **"Evdeki internet bağlantısı okuldakinden çok daha hızlı"**

Votre réponse _____

Retour Suivant

Page 3 sur 8 Effacer le formulaire

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Figure 3.13. Aperçu de la partie « comment exprimer » de la FP1

Dans cette partie, nous avons essayé de nous focaliser, cette fois-ci, sur le plan linguistique de la vidéo. Avec la consigne suivante « Par quel moyen peut-on exprimer le regret et la comparaison en français ? », nous avons visé à faire rappeler aux apprenants les formes servant à exprimer le regret et la comparaison.

Par exemple, « 1) Comment traduisez-vous cette phrase ? "Bilseydim, gelmezdim" » (traduction littérale : Si j'avais su, je ne serai pas venu(e))

C- Pré-activité

C- Pré-activité **LA VIDEO**

Regardez la [vidéo](#) et répondez aux questions.

Q1. A votre avis, qu'est-ce que c'est comme document ? *

un web-série

une publicité

un court-métrage

un extrait d'un film

Q2. Qu'est-ce qu'ils ont en commun comme émotion ? Cochez-le(s) *
case(s).

Colère

Tristesse

Satisfaction

Contentement

Q3. Ce ne sont pas eux qui prononcent ces expressions. Qui est le propriétaire de ces propos ? *

Leurs parents

Leurs amis

Leurs collègues

Q4. Focalisez-vous sur l'énoncé au final : « Eduquons nos enfants sans violence ». Quel(s) peut être l'objectif/les objectifs de ce document ? Cochez le(s) case(s).

sensibiliser sur l'impact des violences verbales prononcées par les parents

créer une prise de conscience

Figure 3.14. Aperçu de la partie « pré-activité » de la FP1

Dans cette partie, les apprenants regardent la vidéo. Après le visionnage, il y a 4 questions à choix multiples destinées à la compréhension de la vidéo.

D- Activité

C'est la partie la plus importante de la fiche pédagogique. Il a été demandé aux apprenants de faire la traduction de la vidéo. Voici un aperçu de la vidéo :



Figure 3.15. Aperçu de la vidéo de la FP1

La consigne est reformulée comme dans l'aperçu ci-dessous :

A screenshot of a Google Forms activity. The title is "D- Activité: Sous-titrage intralinguistique". The text inside the form reads: "Téléchargez - la vidéo sur le lien: https://drive.google.com/file/d/14_EZOsMXBr4LD_h8ccqCUCqeNmFAZN_MH/view?usp=sharing - et le dossier de sous-titres sur le lien <https://drive.google.com/file/d/1bNSGueimn975hE-QULBnKvFYqe176i6j/view?usp=sharing>. Sur le programme "Aegisub" **Ajoutez les sous-titres manquants.** Une fois que vous avez terminé, vous sauvegardez les sous-titres avec le nom de la fiche (FP1) et votre pseudo. Par exemple : **FP1A27**". Below the text is a button labeled "Ajouter un fichier". At the bottom of the form, there are buttons for "Retour", "Suivant", and "Effacer le formulaire". A progress bar shows "Page 5 sur 8". A small note at the bottom says "N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms."

Figure 3.16. Aperçu de la partie « activité » de la FP1

Une fois que les apprenants ont téléchargé « le dossier de sous-titres » sur le lien, ils verront un tel écran sur leur logiciel *Aegisub* (ils ont déjà téléchargé et installé le logiciel pendant la formation) :

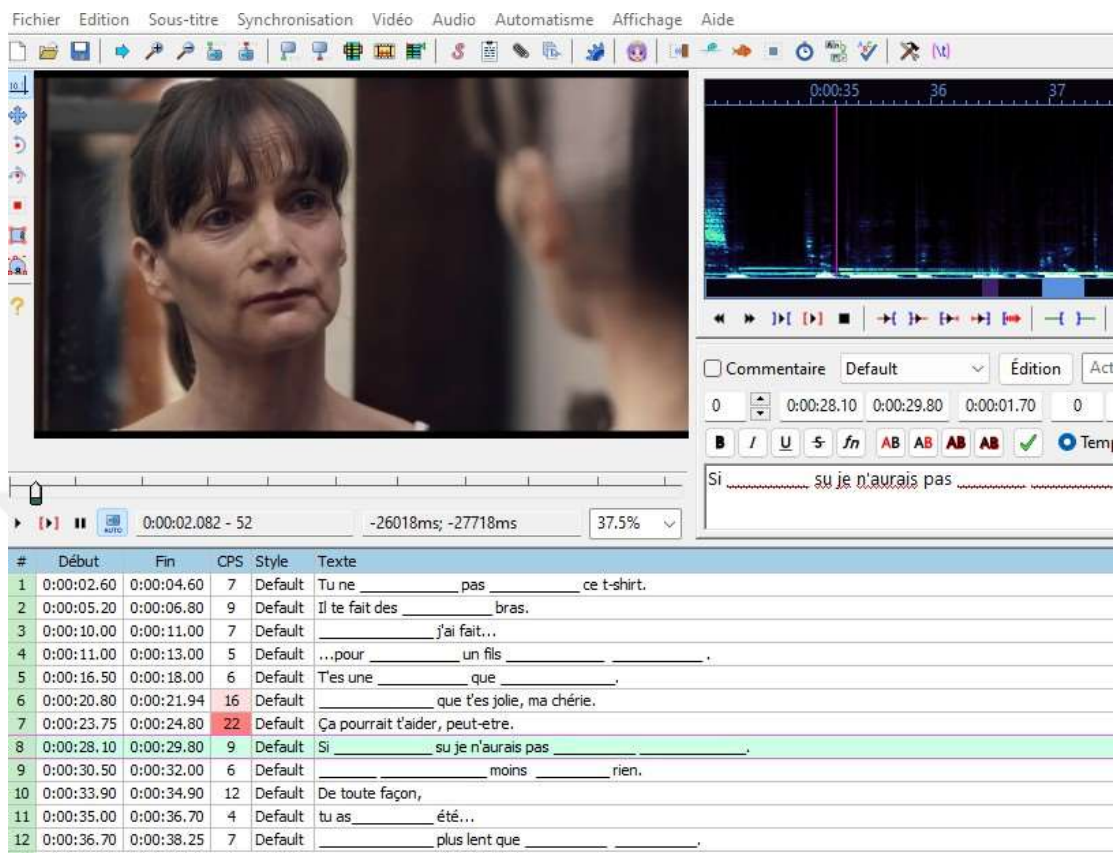


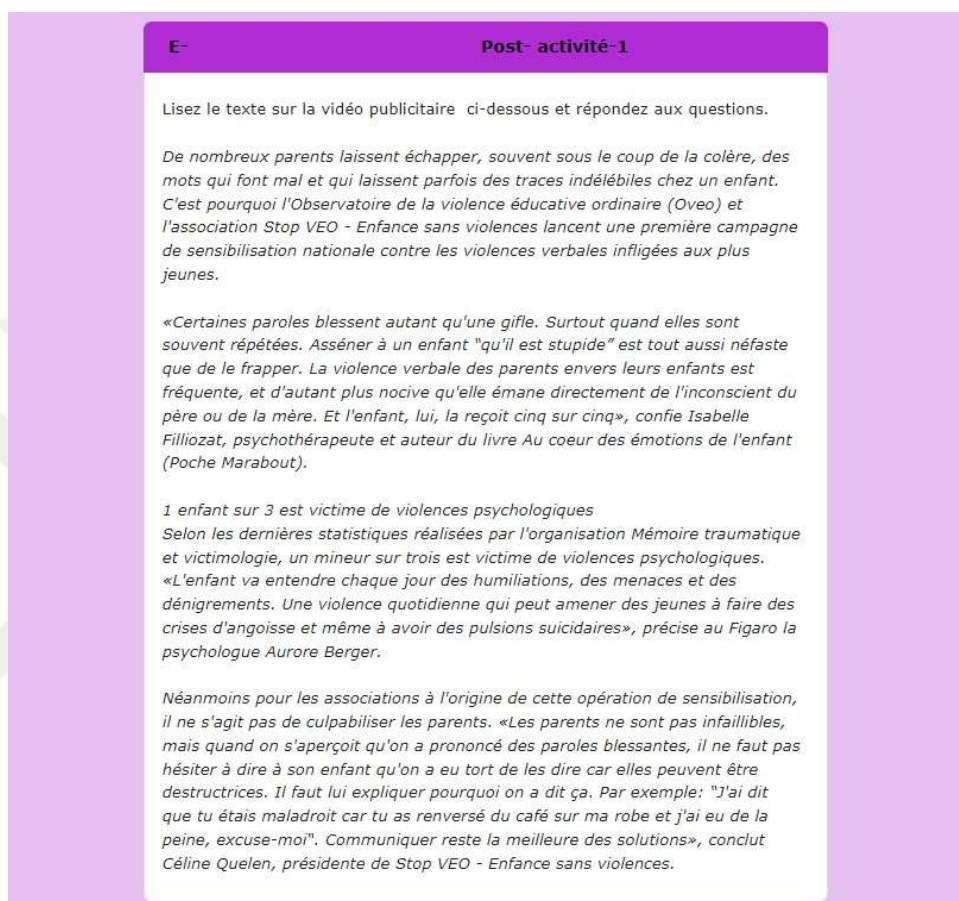
Figure 3.17. Aperçu du logiciel « Aegisub » avec la vidéo de la FP1

Comme nous pouvons le voir sur l’aperçu ci-dessus, les apprenants vont compléter eux-mêmes les sous-titres. Sur le plan cognitif, cela peut sembler moins compliqué par rapport à la préparation de tous les sous-titres de la vidéo, mais cette première vidéo a été préparée intentionnellement de cette manière pour que les apprenants puissent s’habituer au logiciel et à la tâche du sous-titrage.

Une fois que les apprenants ont terminé le dossier, ils le sauvegardent avec le numéro de la fiche pédagogique et leur pseudonyme donné par nous-même au préalable. Après avoir nommé leur dossier, ils peuvent l’envoyer en cliquant sur « ajouter un fichier » et peuvent passer à l’étape suivante.

E- Post-activité

Pour cette partie de la fiche pédagogique, nous avons élaboré deux activités, la première consiste à faire le résumé des paragraphes d'un texte sur la violence verbale envers les enfants. Le texte et la consigne sont comme suit :



E- **Post-activité-1**

Lisez le texte sur la vidéo publicitaire ci-dessous et répondez aux questions.

De nombreux parents laissent échapper, souvent sous le coup de la colère, des mots qui font mal et qui laissent parfois des traces indélébiles chez un enfant. C'est pourquoi l'Observatoire de la violence éducative ordinaire (Oveo) et l'association Stop VEO - Enfance sans violences lancent une première campagne de sensibilisation nationale contre les violences verbales infligées aux plus jeunes.

«Certains paroles blessent autant qu'une gifle. Surtout quand elles sont souvent répétées. Asséner à un enfant "qu'il est stupide" est tout aussi néfaste que de le frapper. La violence verbale des parents envers leurs enfants est fréquente, et d'autant plus nocive qu'elle émane directement de l'inconscient du père ou de la mère. Et l'enfant, lui, la reçoit cinq sur cinq», confie Isabelle Filliozat, psychothérapeute et auteur du livre Au cœur des émotions de l'enfant (Poche Marabout).

1 enfant sur 3 est victime de violences psychologiques
Selon les dernières statistiques réalisées par l'organisation Mémoire traumatique et victimologie, un mineur sur trois est victime de violences psychologiques.
«L'enfant va entendre chaque jour des humiliations, des menaces et des dénigrements. Une violence quotidienne qui peut amener des jeunes à faire des crises d'angoisse et même à avoir des pulsions suicidaires», précise au Figaro la psychologue Aurora Berger.

Néanmoins pour les associations à l'origine de cette opération de sensibilisation, il ne s'agit pas de culpabiliser les parents. «Les parents ne sont pas infailibles, mais quand on s'aperçoit qu'on a prononcé des paroles blessantes, il ne faut pas hésiter à dire à son enfant qu'on a eu tort de les dire car elles peuvent être destructrices. Il faut lui expliquer pourquoi on a dit ça. Par exemple: "J'ai dit que tu étais maladroit car tu as renversé du café sur ma robe et j'ai eu de la peine, excuse-moi". Communiquer reste la meilleure des solutions», conclut Céline Quelen, présidente de Stop VEO - Enfance sans violences.

Figure 3.18. Aperçu de la partie « post-activité 1 » de la FP1

Dans cette activité, les apprenants lisent le texte et répondent aux questions dans lesquelles nous leur demandons de faire le résumé de chaque paragraphe en une phrase tel qu'il est présenté dans l'aperçu ci-dessous :

1) Trouvez un résumé pour chaque paragraphe: *

De nombreux parents laissent échapper, souvent sous le coup de la colère, des mots qui font mal et qui laissent parfois des traces indélébiles chez un enfant. C'est pourquoi l'Observatoire de la violence éducative ordinaire (Oveo) et l'association Stop VEO - Enfance sans violences lancent une première campagne de sensibilisation nationale contre les violences verbales infligées aux plus jeunes.

L'effet psychologique des mots qui font du mal sur les enfants
 Les conseils aux parents
 La perception de ces mots qui font du mal par les enfants
 La présentation du contenu de la vidéo

Figure 3.19. Aperçu de la première question de « post-activité 1 » de la FP1

La deuxième activité, sur le même thème, consiste en la rédaction d'une production écrite entre 100 et 200 mots. La consigne est comme dans l'aperçu suivant :

F- Post-activité 2-Expression écrite

Vous êtes rédacteur/rédactrice dans la magazine intitulée « Parents : mode d'emploi » . Votre chef vous demande de rédiger un petit texte sur la vidéo publicitaire « les mots qui font mal » *

Dans votre texte ,

-Présentez la vidéo et faites un **résumé** et
 -Dites ce que vous pensez de cette vidéo publicitaire.

(en répondant à de telles questions par exemple : Est-ce une belle initiative ? Est-ce que cela peut aider à sensibiliser les gens ?

Vous pouvez vous appuyer sur le texte informatif (
<https://docs.google.com/document/d/1mP0IRPSJeEZYc9MIpEILAYy3aHgXtAVG/edit?usp=sharing&ouid=102453469030172716612&rtpof=true&sd=true>)

(minimum 100, maximum 200 mots.)

Votre réponse

Retour Suivant Page 7 sur 8 Effacer le formulaire

Figure 3.20. Aperçu de la partie « post-activité 2 » de la FP1

Ainsi, dans cette dernière activité, nous leur avons demandé de prime abord de résumer la vidéo et ensuite, d'exprimer ce qu'ils en pensent en tant que chroniqueur d'un magazine intitulé « Parents : mode d'emploi ».

Après avoir terminé cette dernière activité, c'est la partie des « évaluations » qui apparaît sur l'écran. C'est en réalité là où nous demandons aux apprenants d'exprimer ce qu'ils pensent de la fiche pédagogique. Comme outil de collecte de données, cela réfère aux « questionnaires semi-structurés à réponses ouvertes ». Nous l'avions expliqué en détail dans la partie 3.5. *Outils de collecte de données*. Voici l'aperçu de cette partie :

Değerlendirme

Aşağıdaki soruları samimi bir şekilde cevaplayınız. Teşekkürler.

-Bugünkü etkinlik sayfasındaki dilçi altyazılama etkinliğinin dilsel beceri gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Votre réponse

-Etkinlik sayfasını doldururken ne tür stratejilere başvurdunuz? Açıklayınız.

Votre réponse

Etkinlik sayfasındaki soru ve aktivitelerle ilgili genel görüşünüz nedir?

Votre réponse

Ekleme istediğiniz bir şey varsa buraya yazabilirsiniz.

Votre réponse

Retour Envoyer Page 8 sur 8 Effacer le formulaire

Figure 3.21. Aperçu de la partie « évaluations » de la FPI

Les trois premières questions sont obligatoires à répondre, mais pas la dernière pour laquelle il est précisé que les participants peuvent y répondre s'ils ont quelque chose à ajouter.

Après avoir terminé la partie d'évaluation de la fiche pédagogique, les apprenants peuvent cliquer sur « envoyer » le formulaire. Une fois qu'ils l'envoient, l'aperçu de l'écran qu'ils ont est comme ci-dessous :



Figure 3.22. Aperçu la dernière étape de la FP1

Comme nous pouvons le voir sur l’aperçu ci-dessus, quand ils terminent la fiche, ils peuvent voir les réponses de leur formulaire. Au moment où ils cliquent sur « afficher les réponses », un formulaire du début à la fin avec leurs réponses écrites et les bonnes réponses s’affiche comme nous pouvons le voir dans l’aperçu ci-dessous :

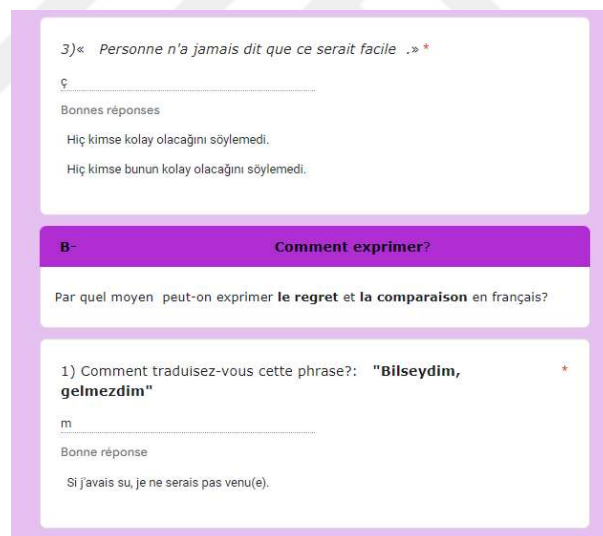


Figure 3.23. Aperçu du corrigé des activités de la FP1

Ils ne peuvent cependant pas voir les bonnes réponses de la partie activité (le sous-titrage) et celles de la post-activité (la production écrite). Pour les corrections de ces parties, un dossier commun a été préparé et partagé sur *Google Drive* par la chercheuse. L’aperçu du dossier est comme suit :



Figure 3.24. Aperçu de dossier partagé avec les apprenants

Avec le partage du dossier sur *Google Drive*, les apprenants ont pu accéder à la version corrigée de leur rédaction. Pour ce qui est du corrigé du sous-titrage, la chercheuse, après avoir reçu tous les dossiers du sous-titrage fait par les apprenants, a partagé la version corrigée de l'activité dans le dossier sur *Google Drive*. Voici l'aperçu de ce corrigé du sous-titrage partagé avec les apprenants :

FP1

Altyazı cevap anahtarı aşağıdaki gibidir:

#	Début	Fin	CPS	Style	Texte
1	0:00:02.60	0:00:04.60	14	Default	Tu ne devrais pas mettre ce t-shirt.
2	0:00:05.20	0:00:06.80	11	Default	Il te fait des gros bras.
3	0:00:10.00	0:00:11.00	17	Default	Qu'est-ce que j'ai fait...
4	0:00:11.00	0:00:13.00	11	Default	...pour avoir un fils comme toi ?
5	0:00:16.50	0:00:18.00	12	Default	T'es une moins-que-rien.
6	0:00:20.80	0:00:21.94	27	Default	Heureusement que t'es jolie, ma chérie.
7	0:00:23.75	0:00:24.80	22	Default	Ça pourrait t'aider, peut-être.
8	0:00:28.10	0:00:29.80	19	Default	Si j'avais su je n'aurais pas fait d'enfant.
9	0:00:30.50	0:00:32.00	12	Default	T'es une moins-que-rien !
10	0:00:33.90	0:00:34.90	12	Default	De toute façon,
11	0:00:35.00	0:00:36.70	8	Default	tu as toujours été...
12	0:00:36.70	0:00:38.25	17	Default	beaucoup plus lent que ton frère.

Figure 3.25. Aperçu du corrigé des sous-titres de la FP1

Les corrections faites pour la production écrite par la chercheuse leur ont été envoyées sous format de *Google docs*. Tous les textes corrigés par la chercheuse sont rassemblés dans

un document avec les pseudonymes des participants afin d'assurer leur anonymat. Voici l'aperçu de l'un de ces documents (quelques-unes des productions écrites reçues comme réponse à la post-activité 2 de FP1) :

A21

Dans la vidéo, nous voyons des adultes **qui énoncent** des mots douloureux qu'ils ont entendus dans leur enfance. Cette vidéo peut être un guide pour les parents qui la regardent ou **pour** les personnes qui deviendront parents à l'avenir. Parce qu'il est clairement évident que ce qui a été dit étant enfant peut avoir un impact sur toute la vie. Et je pense que cette vidéo est un bon exemple à cet égard. Les choses que les gens entendent lorsqu'ils sont enfants peuvent affecter leur vie professionnelle à l'avenir, leur comportement envers leurs enfants lorsqu'ils ont des enfants, pour le meilleur ou pour le pire. Et les parents doivent faire tout ce qu'ils peuvent pour s'assurer que cela ne se passe pas mal.

A07

C'est une belle vidéo de sensibilisation sur les mots insultants et blessants utilisés **consciemment** ou inconsciemment **envers** les enfants. Je pense que beaucoup de parents ne sont pas conscients de l'impact **négatif de leurs** mots aussi blessants et auront **un effet négatif** sur leurs enfants à l'avenir. Pour cette raison, ne serait-il pas formidable que cela motive même une famille à y réfléchir et à changer elle-même?

Je trouve que la vidéo est bien réalisée. Les enfants sont comme des flûtes à bec. Ils enregistrent tout inconsciemment, et cela façonne leur avenir. Et je pense que **cela joue un rôle fondamental dans la réussite, l'échec, la confiance en soi ou le manque de confiance en soi des enfants lorsqu'ils** deviennent adultes. Il peut y avoir des erreurs, il peut y avoir des critiques, mais nous pouvons les traiter de manière constructive au lieu **d'énoncer des** phrases négatives ou insultantes.

A13

Même un seul mot qui sort de la bouche des parents affecte toute la vie des enfants. Comme on peut le voir dans la vidéo, la tristesse des adultes est très claire et fraîche **de telle manière que** leurs parents leur avaient dit ces phrases hier... Voulez-vous donner à vos enfants une tristesse qu'ils n'oublieront jamais pour le reste de leur vie ? Cela vous rendrait-il même heureux de construire des générations malheureuses qui réfléchissent sur leurs propres enfants ? Combien de familles disent "Je n'ai pas levé la main sur mon enfant même un jour" mais avec leurs pires mots que **de lui donner une gifle?** Il faut y mettre un terme de toute urgence et faire en sorte que de belles phrases aient lieu dans la vie des enfants.

Figure 3.26. Aperçu des corrections des productions écrites des apprenants de la FP1

Pour cette première fiche pédagogique, la chercheuse a fait en sorte que les apprenants ne voient que les formes correctes de leurs expressions mais a changé sa manière de correction pour les autres fiches et a montré également les erreurs des apprenants.

Fiche pédagogique 2

La deuxième fiche pédagogique (Annexe 10) a pour sujet la crise écologique. La vidéo ainsi que les questions sur la compréhension (partie pré-activité) sont issues du site *TV5*

Monde (apprendre le français). Dans la vidéo, il y a deux personnes qui parlent de la crise écologique, l'une parle de l'empreinte écologique et de comment on peut la mesurer avec une application, tandis que l'autre évoque l'empreinte carbone et offre une application afin de la calculer et de prendre des mesures pour la diminuer. La vidéo dure 2 minutes au total, cependant les apprenants n'ont traduit que les premiers 40 secondes dans la partie activité du sous-titrage du fait que la vidéo entière serait trop longue.

FP2

-Fiche pédagogique de la deuxième semaine-

-Vous devez remplir complètement le formulaire, ajouter des sous-titres manquants à la vidéo et la soumettre au plus tard le 25 mai 2023.

-Formu eksiksiz doldurup altyazıdaki eksiklikleri tamamlayıp en geç bir hafta içinde teslim etmeniz gerekmektedir.

Bu etkinlik sayfası Dr. Öğr. Üyesi Canan Aydınbek danışmanlığında Arş. Gör. Yıldız Fakioğlu Gökdoğan tarafından yürütülen "Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Aracılık için Görsel-İşitsel Çeviri Kullanımı" (Fr. L'utilisation de la Traduction Audiovisuelle au service de la Médiation dans l'enseignement du FLE) başlıklı tez çalışmasının eğitim kısmını oluşturmaktadır.

yildizfakioglu@gmail.com [Changer de compte](#)

Le nom et la photo associés à votre compte Google seront enregistrés lorsque vous importerez des fichiers et que vous enverrez ce formulaire. Votre adresse e-mail ne fait pas partie de votre réponse.

* Indique une question obligatoire

Votre pseudo ? *
Rumuzunuz?

Votre réponse

Suivant Page 1 sur 7 Effacer le formulaire

Figure 3.27. Aperçu de la deuxième fiche pédagogique

Pour la partie « brise-glace », afin de les diriger vers le monde du thème de l'écologie, nous avons donné quatre citations inspirantes sur l'écologie en français pour que les apprenants les traduisent en turc.

-A- Brise-Glace

La crise écologique n'a rien d'anodin de nos jours.

Lisez ces citations inspirantes sur l'écologie ci-dessous et trouvez des équivalents en turc (**vous n'avez pas besoin de les traduire mot à mot, il suffit de chercher une phrase qui pourrait avoir le même sens**).

1) « *L'homme se doit d'être le gardien de la nature, non son propriétaire.* » Philippe St Marc

Votre réponse: _____

2) « *Le seul moyen de sauver un rhinocéros est de sauver l'environnement dans lequel il vit, parce qu'il y a une dépendance mutuelle entre lui et des millions d'autres espèces d'animaux et de plantes.* » David Attenborough

Votre réponse: _____

3) « *Nous n'héritons pas de la terre de nos parents, nous l'empruntons à nos enfants.* » Antoine de Saint-Exupéry

Votre réponse: _____

4) « *Il n'existe pas de crise énergétique, de famine ou de crise environnementale. Il existe seulement une crise de l'ignorance.* » Richard Buckminster Fuller

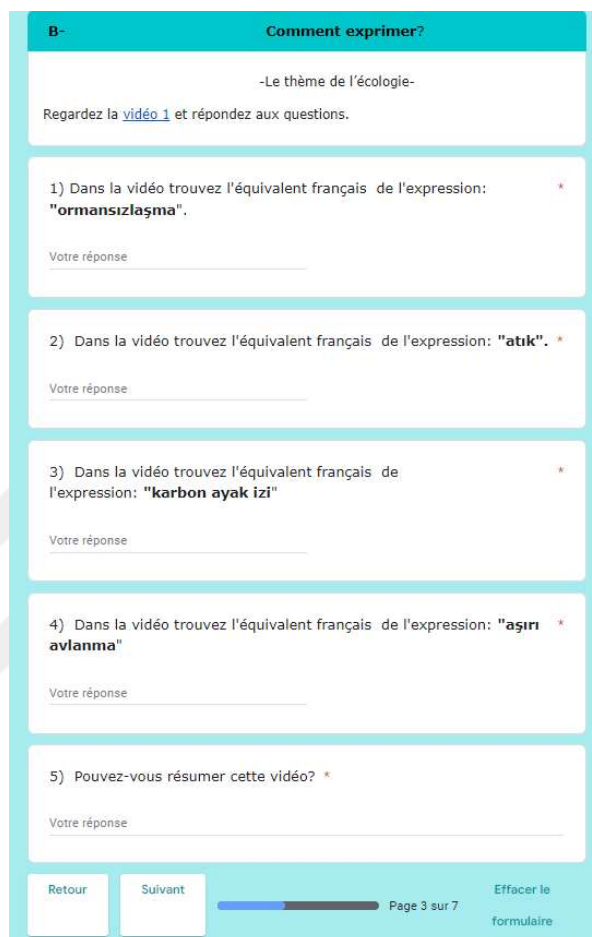
Votre réponse: _____

Retour Suivant Page 2 sur 7 Effacer le formulaire

Figure 3.28. Aperçu de la partie « brise-glace » de la FP2

Dans la partie « comment exprimer ? », nous avons partagé avec les apprenants une autre vidéo sur le même thème. Cette vidéo intitulée « Man vs. Loutre » est la publicité d'un supermarché bio intitulé Greenweez. Le personnage de la vidéo accuse les animaux que l'on y voit successivement « abuser » de la nature. Nous l'avons choisie pour la partie « comment exprimer ? » car elle offre un riche vocabulaire sur l'écologie. (Pour la transcription de la vidéo, voir Annexe 15). Comme question, nous avons donné les équivalences de vocabulaire

de la vidéo en turc et demandé aux apprenants d'y trouver les équivalences en français. Ci-dessous est l'aperçu de cette partie :



The screenshot shows a quiz interface with a teal header and footer. The header contains the text 'B- Comment exprimer?'. Below the header, there is a sub-header '-Le thème de l'écologie-' and an instruction 'Regardez la vidéo 1 et répondez aux questions.' The main content area consists of five numbered questions, each with a text input field labeled 'Votre réponse'. The questions are: 1) 'Dans la vidéo trouvez l'équivalent français de l'expression: "ormansızlaşma".', 2) 'Dans la vidéo trouvez l'équivalent français de l'expression: "atık".', 3) 'Dans la vidéo trouvez l'équivalent français de l'expression: "karbon ayak izi"', 4) 'Dans la vidéo trouvez l'équivalent français de l'expression: "aşırı avlanma"', and 5) 'Pouvez-vous résumer cette vidéo?'. The footer contains a 'Retour' button, a 'Suivant' button, a progress bar, the text 'Page 3 sur 7', and a link 'Effacer le formulaire'.

Figure 3.29. Aperçu de la partie « comment exprimer » de la FP2

Pour ce qui est de « la pré-activité », on retourne à la vidéo que les apprenants sont censés traduire. Nous avons indiqué que nous l'avions obtenue sur le site web *TV5 Monde* (<http-10>). C'est dans cette partie-là que nous avons utilisé quelques questions offertes sur ce site. Voici l'aperçu de cette partie (nous n'avons pas mis toutes les 7 questions pour des raisons de mise en page) :

C- Pré-activité **LA VIDEO**

Regardez la [vidéo 2](#) et répondez aux questions.

Q1. Dans cette vidéo, Thomas et Juliette nous parlent d'écologie. Regardez-la et choisissez le résumé le plus approprié. *

Thomas et Juliette vont faire le tour du monde. Ils partent étudier les comportements des gens et voir comment les individus impactent l'environnement dans plusieurs pays du monde.

Thomas et Juliette font une observation des gestes de la vie quotidienne et de leur impact écologique. Ils présentent des solutions pour mesurer notre impact sur l'environnement.

Thomas et Juliette critiquent les personnes qui consomment trop de viande, d'eau, d'électricité, etc. Ils demandent à ces personnes de changer leur mode de vie.

Q2. Juliette et Thomas font un constat de l'état de notre planète et parlent des habitudes qui ont un impact sur l'environnement. Regardez la vidéo et cochez les propositions qui sont vraies. *

Les gestes du quotidien ont un impact sur l'écologie.

Réduire son empreinte écologique, c'est facile d'après Thomas.

Juliette explique ce qu'est l'empreinte carbone.

Juliette et Thomas nous conseillent deux sites et une application pour nous aider à mesurer notre impact sur l'environnement.

Juliette explique qu'il n'y a que les individus qui ont un impact écologique.

Q3. La b..... (n.f.) – C'est l'ensemble des milieux naturels et des formes de vie (plantes, animaux, bactéries, etc.) *

Dans la vidéo, Thomas liste ce qui a un impact sur l'environnement. Retrouvez le mot qui correspond à chaque définition ou exemple.

Votre réponse: _____

Figure 3.30. Aperçu de la partie « pré-activité » de la FP2

Comme nous pouvons le voir dans l'aperçu de l'écran ci-dessous, dans la partie « activité », nous avons demandé aux apprenants de télécharger la vidéo (qui dure 40 secondes) ainsi que le dossier du sous-titrage et leur avons rappelé de le nommer correctement afin d'éviter toute confusion.

D- Activité: Sous-titrage intralinguistique

Téléchargez

- la vidéo sur le lien:

<https://drive.google.com/file/d/1-u4ZGgEGo4bR4KscInFxI8q0SH2Xs4Sr/view?usp=sharing>

- et le dossier de sous-titres sur le lien

<https://drive.google.com/file/d/1FG-Sx9AOFJdh9r-4g15c-2Jjn1eIOCq/view?usp=sharing>

Sur le programme "AegJsub" **Ajoutez les sous-titres manquants.**

Une fois que vous avez terminé, vous sauvegardez les sous-titres avec le nom de la fiche (FP2) et votre pseudo, par exemple : FP2A27

Retour Page 5 sur 7 Effacer le formulaire

Figure 3.31. Aperçu de la partie « activité » de la FP2

Une fois qu'ils téléchargent le dossier du sous-titrage voici ce qu'ils voient sur l'écran :

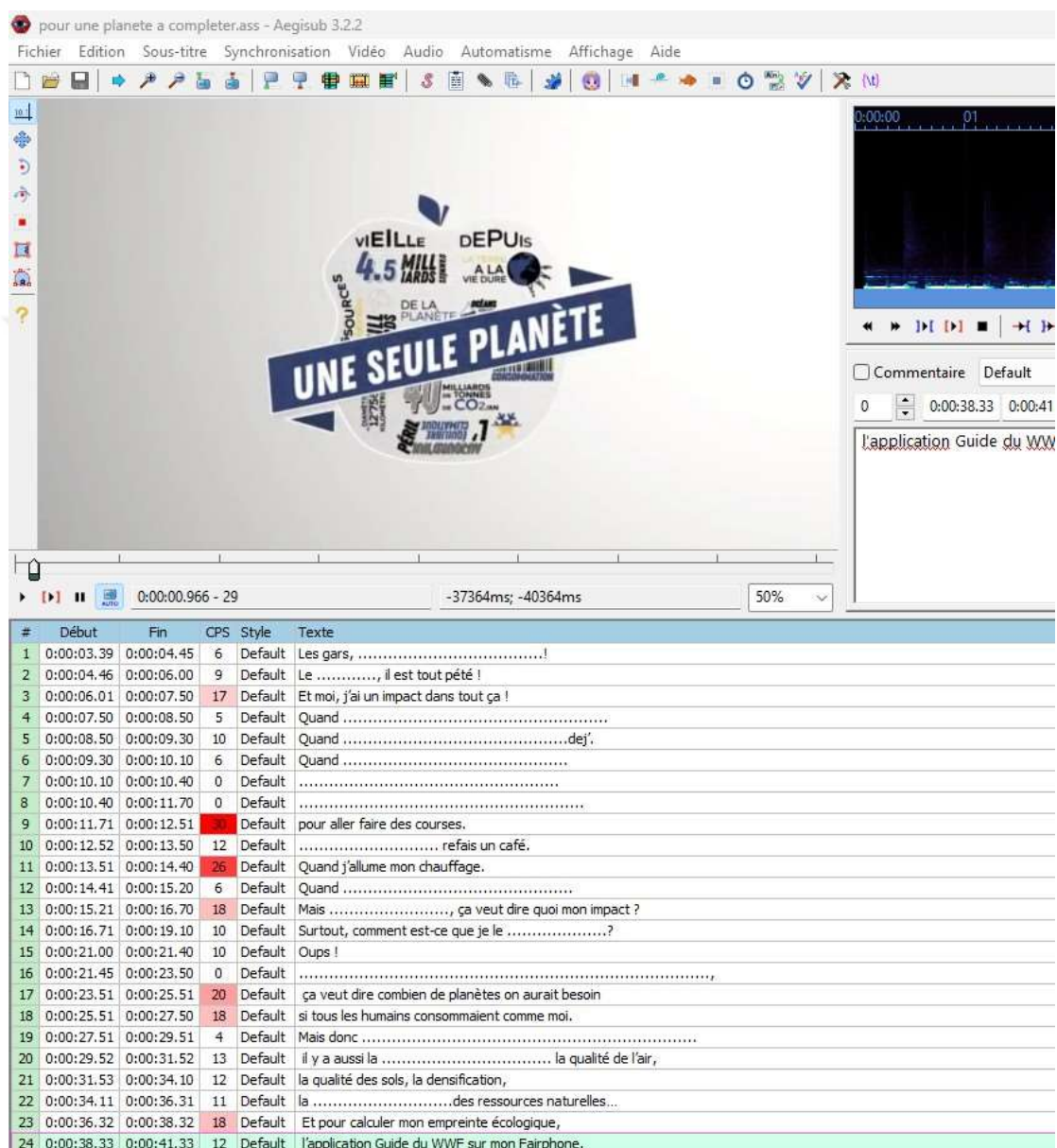
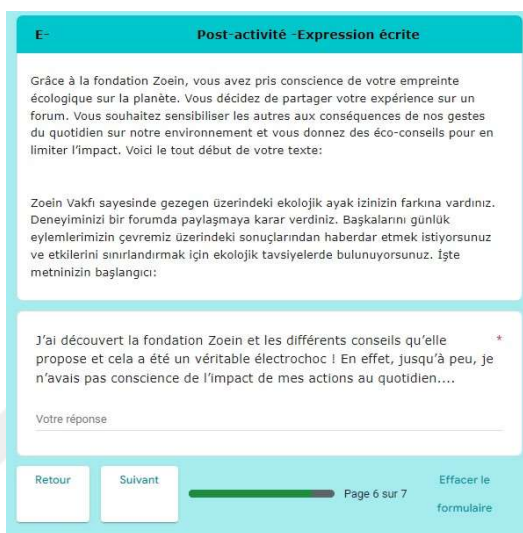


Figure 3.32. Aperçu du logiciel « Aegisub » avec la vidéo de la FP2

Comme nous pouvons le voir ci-dessus, pour ce qui est de l'activité du sous-titrage, la deuxième fiche diffère de la première en étant un peu moins complexe du point de vue de la longueur du texte à sous-titrer. De plus, il ne s'agit plus d'ajouter un seul mot manquant mais

d'écrire quelques énoncés en entier. Comme pour la FP1, les apprenants effectuent les mêmes étapes pour envoyer le fichier.

En ce qui concerne la « post-activité », nous avons demandé aux apprenants d'exprimer leurs opinions sur la crise écologique sur un forum avec la consigne suivante :



The screenshot shows a forum interface with a teal header. The title is 'E- Post-activité - Expression écrite'. The main text area contains a paragraph in French: 'Grâce à la fondation Zoëin, vous avez pris conscience de votre empreinte écologique sur la planète. Vous décidez de partager votre expérience sur un forum. Vous souhaitez sensibiliser les autres aux conséquences de nos gestes du quotidien sur notre environnement et vous donnez des éco-conseils pour en limiter l'impact. Voici le tout début de votre texte:'. Below this is a second paragraph: 'Zoëin Vakfı sayesinde gezegen üzerindeki ekolojik ayak izinizin farkına vardınız. Deneyiminizi bir forumda paylaşmaya karar verdiniz. Başkalarını günlük eylemlerimizin çevremiz üzerindeki sonuçlarından haberdar etmek istiyorsunuz ve etkilerini sınırlandırmak için ekolojik tavsiyelerde bulunuyorsunuz. İşte metninizin başlangıcı:'. A third paragraph follows: 'J'ai découvert la fondation Zoëin et les différents conseils qu'elle propose et cela a été un véritable électrochoc ! En effet, jusqu'à peu, je n'avais pas conscience de l'impact de mes actions au quotidien...'. Below the text is a 'Votre réponse:' label and a text input field. At the bottom, there are buttons for 'Retour' and 'Suivant', a progress bar showing 'Page 6 sur 7', and a link 'Effacer le formulaire'.

Figure 3.33. Aperçu de la partie « post-activité » de la FP2

La dernière étape est formée des évaluations des apprenants par rapport à cette fiche pédagogique de la deuxième semaine.

Figure 3.34. Aperçu de la partie « évaluations » de la FP2

Au moment où les apprenants envoient le formulaire ils auront cet écran ci-dessous :

Figure 3.35. Aperçu la dernière étape de la FP2

Ils peuvent afficher les bonnes réponses de toutes les activités sauf celles du sous-titrage et la post-activité sur la production. Pour les corrections de ces documents, comme nous l'avons évoqué plus haut pour la FP1, un dossier sur *Google Drive* a été partagé avec les participants. Voici les corrections pour le sous-titrage :

#	Début	Fin	CPS	Style	Texte
1	0:00:03.39	0:00:04.45	16	Default	Les gars, c'est la crise
2	0:00:04.46	0:00:06.00	13	Default	Le climat il est tout pété !
3	0:00:06.01	0:00:07.50	17	Default	Et moi, j'ai un impact dans tout ça !
4	0:00:07.50	0:00:08.50	22	Default	Quand je prends une douche
5	0:00:08.50	0:00:09.30	28	Default	Quand je prends mon p'tit-dej'.
6	0:00:09.30	0:00:10.10	23	Default	Quand je me fais un café
7	0:00:10.10	0:00:10.40	60	Default	Quand j'envoie un mail
8	0:00:10.40	0:00:11.70	16	Default	Quand je prends ma voiture
9	0:00:11.71	0:00:12.51	30	Default	pour aller faire mes courses.
10	0:00:12.52	0:00:13.50	21	Default	Quand je me refais un café.
11	0:00:13.51	0:00:14.40	26	Default	Quand j'allume mon chauffage.
12	0:00:14.41	0:00:15.20	29	Default	Quand je me brosse les dents
13	0:00:15.21	0:00:16.70	26	Default	Mais concrètement ça veut dire quoi mon impact ?
14	0:00:16.71	0:00:19.10	13	Default	Surtout, comment est-ce que je le mesure ?
15	0:00:21.00	0:00:21.40	10	Default	Oups !
16	0:00:21.45	0:00:23.50	20	Default	Alors je peux calculer mon empreinte écologique
17	0:00:23.51	0:00:25.51	20	Default	ça veut dire combien de planètes on aurait besoin
18	0:00:25.51	0:00:27.50	18	Default	si tous les humains consommaient comme moi.
19	0:00:27.51	0:00:29.51	15	Default	Mais donc ce n'est pas seulement le CO2
20	0:00:29.52	0:00:31.52	19	Default	il y a aussi la biodiversité, la qualité de l'air,
21	0:00:31.53	0:00:34.10	12	Default	la qualité des sols, la densification,
22	0:00:34.11	0:00:36.31	16	Default	la préservation des ressources naturelles...
23	0:00:36.32	0:00:38.32	18	Default	Et pour calculer mon empreinte écologique,
24	0:00:38.33	0:00:41.33	12	Default	l'application Guide du WWF sur mon Fairphone.

Figure 3.36. Aperçu du corrigé des sous-titres de la FP2

Et, voici un aperçu des corrections pour la partie post-activité :

A05

~~en se me~~ brossant les dents, en conduisant, en faisant du café, en faisant les courses.

C'est très court comme la production écrite.

A12

Mais dès qu'ils ont mesuré mon impact, j'ai appris à quel point je n'étais pas ~~prêt de~~ à sauver la planète. En plus du changement climatique qui menace notre planète, il faut vraiment faire attention ~~aux ressources d'~~ à nos ressources en eau potable. C'est un sujet ~~sur lequel~~ ~~qu'il~~ faut ~~fortement appuyer dessus vraiment insister~~ car avec la baisse des pluies, des neiges ~~et la chaleur anormale les températures anormalement élevées~~ qui ~~brûle~~ assèchent tout, à nous il est de notre responsabilité de préserver cette ressource ~~en faisant attention à ne pas la gaspiller en évitant de la gaspiller.~~ Par exemple au lieu de remplir la cuvette et ~~faire le prendre un bain on peut prendre des douches de 5-10 min pas plus, pendant qu'on se brosse les dents ne pas laisser l'eau couler pour rien pareil pour la vaisselle nous pouvons opter pour des douches de 5 à 10 minutes, et ne pas laisser l'eau couler inutilement pendant le brossage des dents ou la vaisselle.~~ Utiliser des ~~machines à~~ lave-vaisselles ou des machines à lave-linges écologique qui ne consomment pas beaucoup d'eau ~~est également recommandé.~~ Un autre point très important, ~~concerne~~ le triage ~~et le recyclage de déchets~~: il faut trier ses déchets et ne pas les jeter n'importe où. Réduire les émissions de gaz à effet de serre en réduisant ses déchets ~~et en faisant attention à utiliser les transports en commun ou le vélo~~ ~~par exemple, consommer moins le~~ ~~De plus, il est crucial de limiter notre consommation de chauffage et l'électricité,~~ par exemple ~~on en allumant plus le chauffage nous pensons qu'on ne tombera pas malade mais~~ penser que le fait d'allumer ~~d'avantage le chauffage nous protégera des maladies est faux,~~ c'est le contraire, car la ~~différence de chaleur entre l'extérieur et la maison doit être proche sinon il y aura une forte différence de chaleur et là nous pouvons attraper la maladie excessive de température entre l'extérieur et l'intérieur de la maison peut en réalité favoriser la propagation des maladies.~~ Pour l'électricité il faut éviter de laisser ~~allumer~~ la télé allumée ou les lumières ~~pour rien allumées inutilement, des trucs comme ça des petits gestes comme ceux-ci sont faciles à réaliser et constituent déjà un bon pas~~ ~~pour vers~~ le bien de notre planète.

Figure 3.37. Aperçu des corrections des productions écrites des apprenants de la FP2

Pour que les apprenants puissent comparer les deux versions de leur texte, contrairement à la correction de la première fiche pédagogique et pour tous les autres textes, nous les avons corrigés cette fois-ci les erreurs (en rouges), donné les formes (plus) correctes (en vert) et ajouté de petites notes (en violet).

Pour toutes les six fiches pédagogiques nous avons suivi et accompli les mêmes étapes que les deux premières. De ce fait, afin d'éviter de rendre l'étude plus volumineuse, nous nous contentons de présenter seulement les deux premières fiches pédagogiques en détail, il est cependant possible de trouver toutes les fiches en annexe (Annexes 9, 10, 11, 12, 13, 14).

3.8. Analyse des données

Cette partie de la recherche sera examinée séparément et en détail dans la partie *4.Résultats*, il conviendrait tout de même de mentionner ici certains des éléments de base nécessaires à l'analyse de données. Pour les analyses quantitatives, nous nous sommes référée au logiciel *SPSS 2023* : l'analyse des résultats des pré-test et post-test a été réalisée sur ce logiciel. Quant au logiciel *Maxqda Pro 2022*, il a été utilisé pour les analyses qualitatives. La chercheuse, après avoir lu les témoignages des apprenants, les a codifiés conformément aux caractéristiques de chacun des propos des apprenants et a demandé de faire de même à un expert du domaine. C'est de cette manière que nous pouvons donner la fréquence des propos des apprenants d'après les questions de la recherche. Cette fréquence est présentée dans le travail tantôt conformément au nombre des apprenants tantôt à la fréquence des reprises des propos et ceci (à savoir, si la fréquence est faite selon le nombre ou les reprises) est indiqué pour chaque graphique. Outre ces logiciels, *Microsoft Excel 2019* a été utilisé pour visualiser toutes les analyses afin qu'il y ait une présentation commune entre les données de la recherche.

3.9. Considération éthique

Pour la recherche les autorisations du Comité d'Ethique de l'Université Anadolu ont été obtenues le 28.03.2023 avec le numéro de protocole 501237 et présentées en Annexe 22. Avant chaque outil de collecte de données, les étudiants ont été informés du formulaire de participation volontaire (Annexe 18) et leur signature ou leur consentement ont été recueillis. De plus, il a été rappelé aux participants, à chaque occasion que la participation à la recherche dépendait de leur accord et qu'ils pouvaient y renoncer à tout moment. Néanmoins, il a été précisé que s'ils prenaient part à la recherche, ils contribueraient au domaine du FLE par leur participation, qu'ils obtiendraient des informations sur la traduction audiovisuelle et qu'ils expérimenteraient la réalisation de sous-titrage. En outre, il n'y a pas de rapport d'autorité ni de hiérarchie entre les étudiants et la chercheuse car la dernière ne donne pas de cours à ces étudiants avant/pendant ou après le processus de la recherche.

3.10. Limitations

Le nombre de participants, étant 15, est la première limitation de la recherche. Lorsque nous considérons que la recherche n'est pas dans le cadre d'un cours, ce nombre semble

plutôt suffisant. Or, méthodologiquement parlant, nous n'avons pas pu créer un groupe de comparaison vu le nombre limité de participants. Ceci nous a entraînée à conceptualiser la recherche non pas avec un devis quasi-expérimental ou expérimental mais avec un devis pré-expérimental, et celui-ci « permet difficilement de contrôler les différentes sources d'invalidité limitant l'interprétation des données » (Rajotte, 2017, p. 65).

Une autre limitation est le processus du choix des contenus audiovisuels. Cela se présente comme une des plus grandes limites du travail. Le contenu audiovisuel doit être de prime abord de courte durée, car comme précisent certains chercheurs « la durée longue du visionnage réduit la concentration et favorise le regard passif au détriment des objectifs d'apprentissage des langues » (Caimi, 2013, p. 168). De plus, il doit être dans un contexte bien précis. En outre, le droit d'auteur est une autre question à régler, néanmoins en France (voir le site Internet, [http-30](http://30)) et en Turquie (voir le site Internet, [http-31](http://31)) il s'agit d'une loi qui permet d'utiliser des contenus audiovisuels à moins qu'elles aient des fins pédagogiques, qu'elle soit de courte durée et que l'on y fasse référence.

3.11. Fiabilité et validité

Dans l'ensemble de la recherche, tout type de document présenté aux apprenants a été contrôlé par des experts du domaine du FLE. Le pré-test et le post-test ont été contrôlés par trois experts à l'Université Hacettepe. C'est en fonction de leurs corrections et propositions que les tests ont pris leur forme définitive. Les 6 fiches pédagogiques que la chercheuse a préparées (à noter que quelques-unes des activités sont issues de *TV5 Monde*) ont été contrôlées par un expert du domaine du FLE chaque semaine avant que la fiche ait été partagée avec les apprenants. Pour les évaluations des pré-test et post-test, deux experts (l'un dans le domaine de la traduction et interprétation l'autre dans le domaine du FLE) ont contrôlé et noté les copies. Il est à signaler que les copies ne contenaient aucune information sur le type de test. En outre, la note finale était la moyenne des notes attribuées par ces deux experts.

Au sujet de la codification/catégorisation des propos des apprenants, pour assurer la validité, la chercheuse s'est référée à la formule de fiabilité développée par Miles et Huberman (2003). D'après cette formule la fiabilité est égale au nombre d'accords / (nombre

total d'accords + nombre total de désaccords. Ainsi, le coefficient entre les codages de l'expert a été calculé 85 %. Cela montre qu'il y a un accord entre les deux personnes et que la fiabilité de cette opération est assurée.



4. ANALYSE, RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

Dans cette section, nous partagerons les résultats que nous avons obtenus en utilisant les outils de collecte de données mentionnés dans les sections précédentes, tant par des analyses pures que par l'analyse des relations entre les uns et les autres. Toutefois, comme nous pensons qu'il serait utile de procéder dans l'ordre, nous présenterons d'abord les résultats obtenus au moyen du questionnaire préliminaire puis les résultats obtenus par suite des fiches pédagogiques. Finalement, après avoir effectué une comparaison entre pré-test et post-test, nous comparerons ces résultats avec les opinions des étudiants.

4.1. Analyse et résultats du questionnaire préliminaire

Le questionnaire préliminaire avait principalement le but de réunir informations préliminaires sur les apprenants afin d'assurer leur participation dans l'expérimentation conformément aux critères de participation au travail. Un autre objectif était de s'informer sur les préférences audiovisuelles des apprenants afin d'organiser la mise en fonctionnement de la sélection des vidéos, les types des sous-titrages, etc. Dans ce questionnaire, les six premières questions (la première étant sur la pseudonymie) nous ont informée sur leurs informations démographiques ainsi que certaines de leurs informations linguistiques. Le tableau suivant a été dressé pour résumer ces informations :

Tableau 4.1. Résumé des informations sur les participants de la recherche

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
	participant	âge	sexe	langue maternelle	apprend le français depuis...	connait d'autres langues
1	A01	25	M	turc	5	oui
2	A03	24	F	turc	5	oui
3	A04	26	F	turc	7	oui
4	A05	23	F	turc	5	oui
5	A07	23	F	turc	5	oui
6	A10	25	F	turc	5	oui
7	A11	24	F	turc	7	oui
8	A12	26	M	turc	8	oui
9	A13	23	F	turc	5	oui
10	A15	32	M	turc	5	oui
11	A17	25	F	turc	6	oui
12	A21	23	F	turc	5	oui

13	A22	25	F	turc	6	oui
14	A23	23	F	turc	5	oui
15	A24	24	M	turc	8	oui

Tel que nous pouvons le constater dans le tableau, les apprenants possèdent généralement un profil similaire, ce qui est convenable pour le travail. Les résultats des questions 7, 8 et 9 de ce questionnaire qui sont focalisées sur la perception des apprenants ont été analysées dans la section 4.4. *Analyse du questionnaire final en comparaison avec le questionnaire préliminaire* car les mêmes questions ont été posées aux apprenants afin de faire une comparaison avant et après l'expérimentation.

La question 10 a été posée pour s'informer sur leur préférence de contenu audiovisuel. La raison pour laquelle nous avons demandé aux apprenants dans quelle langue ils regardaient le plus de contenus audiovisuels était d'évaluer l'intérêt qu'ils portaient aux contenus audiovisuels en français. D'après les résultats, la majorité des étudiants déclarent regarder des contenus audiovisuels en anglais. Seulement un apprenant sur quinze a déclaré préférer le français, tandis qu'un étudiant a choisi à la fois le français et l'anglais. Deux étudiants ont déclaré préférer les contenus audiovisuels uniquement en turc. Cela nous montre que les apprenants préfèrent rarement regarder les contenus audiovisuels en français. Toutefois, il convient de souligner qu'il s'agit d'un questionnaire à petite échelle.

Les questions 11, 12 et 13 portaient sur l'utilisation des sous-titres par les apprenants. La question 11 portait sur l'utilisation des sous-titres turcs, la question 12 sur l'utilisation des sous-titres français et la question 13 sur l'utilisation des sous-titres anglais. D'après ces résultats, nous avons constaté que la majorité des apprenants préfèrent les sous-titres anglais, suivis des sous-titres turcs et des sous-titres français. Ce résultat nous montre que les apprenants ne sont en effet pas habitués à utiliser les sous-titres français. Cela peut être interprété de plusieurs manières : les étudiants ne savent peut-être pas qu'ils peuvent contribuer à leur apprentissage en recourant à des sous-titres en français lorsqu'ils regardent un contenu audiovisuel. Il se peut aussi qu'ils n'aient pas envie d'apporter une contribution. Ils peuvent également penser qu'ils ne peuvent pas comprendre le contenu audiovisuel lorsqu'ils utilisent des sous-titres en français. Toutes ces déductions sont des informations qui doivent être déterminées par des recherches à grande échelle.

Quant aux 14^e et 15^e questions, elles visaient à déterminer si les apprenants avaient déjà fait du sous-titrage. D'après les résultats, 5 étudiants sur 15 ont déclaré avoir traduit des sous-titres du français vers le turc juste à quelques reprises seulement en tant qu'une pratique de loisir, et que 6 étudiants sur 15 ont également déclaré avoir traduit des sous-titres du turc vers le français quelques fois seulement en tant qu'une pratique de loisir.

Les dernières questions de ce questionnaire étaient destinées à s'informer sur la perception des apprenants sur la difficulté de l'activité du sous-titrage (Q16) et sur l'apport potentiel du sous-titrage à la compétence de production écrite en langue étrangère. Les résultats de ces deux questions ont été également analysés dans la section 4.4. *Analyse du questionnaire final en comparaison avec le questionnaire préliminaire* en comparaison avec les résultats des mêmes questions qui ont été posées aux apprenants dans le questionnaire final.

4.2. Analyse et résultats des fiches pédagogiques

Durant ce travail, les étudiants ont été soumis à une formation sur la TAV ainsi que la médiation et une série d'activités composée de six fiches pédagogiques de six semaines. Au cours de cette période, ils ont répondu à diverses questions présentées sur chaque fiche d'activités, ils ont activement sous-titré les vidéos et rédigé des textes. Tout au long de ce processus, ils ont été régulièrement évalués et leurs opinions ont été recueillies. Nous tenons à partager les notes de chaque semaine en parallèle avec les opinions des étudiants. En présentant les résultats liés aux fiches d'activités, nous voudrions également expliquer et montrer la manière dont nous abordons l'évaluation des fiches pédagogiques. Toutefois, avant de les exposer, nous tenons à rappeler et résumer les fiches (nous les avons présentées dans le *Tableau 3.4*) ainsi que leurs spécificités tant sur le plan linguistique que thématique :

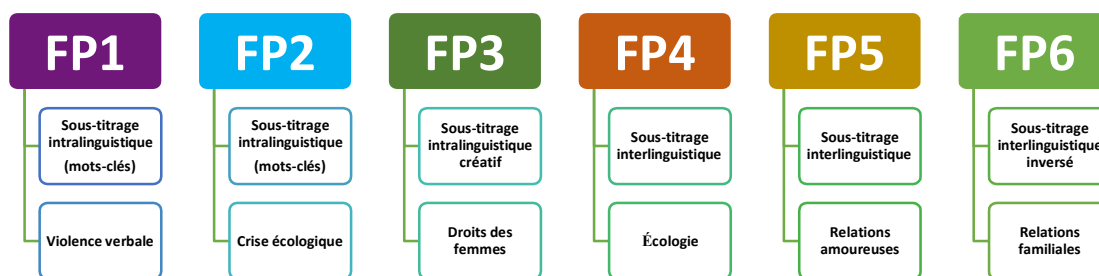


Figure 4.1. Résumé des spécificités des fiches pédagogiques

En ce qui concerne la première fiche pédagogique, nous nous sommes fixée comme objectif d'habituer les participants au style et au format de séquences d'activités et notamment au logiciel de sous-titrage. Les apprenants ont tous complété toutes les parties de la fiche pédagogique 1 en dehors de deux apprenants qui n'ont pas rendu leurs productions écrites. Nous avons attribué un certain point pour chaque partie de la fiche pédagogique.

Les deux premières fiches pédagogiques se concentrent sur le sous-titrage intralinguistique, à savoir, du français vers le français et sur un fonctionnement de compléter les énoncés manquants (que l'on peut appeler aussi les mots-clés). Sur le logiciel de sous-titrage, la durée des sous-titres, la segmentation et la condensation ont été organisées par la chercheuse, les apprenants n'ont complété que les mots manquants.

En ce qui concerne la troisième fiche, qui est focalisée encore sur le sous-titrage intralinguistique, les apprenants écoutent cette fois-ci les énoncés de la personne qui parle dans la vidéo et essayé d'écrire tout ce qu'ils entendent au bon moment et à la bonne place sur le logiciel de sous-titrage. À savoir, c'est aux apprenants d'arranger la durée des sous-titres, la synchronie, la segmentation et la condensation des énoncés à partir de cette troisième fiche.

Pour la quatrième et la cinquième fiches, les apprenants sont censés faire le sous-titrage du français vers le turc tout en respectant les critères du sous-titrage didactique et pour la dernière fiche, ils sont censés traduire du turc vers le français suivant les mêmes critères.

Ayant présenté brièvement les spécificités des fiches pédagogiques utilisées dans le travail, nous présentons les notes que les apprenants ont eues à chacune de ces fiches.

Tableau 4.2. Notes générales des apprenants dans l'ensemble des activités pour chacune des fiches pédagogiques

Participant	FP1	FP2	FP3	FP4	FP5	FP6
A01	94	82	70	71	81	83
A03	52	43	57	19	45	76
A04	64	70	66	74	46	45
A05	70	66	68	50	75	77
A07	64	61	82	74	83	65
A10	90	87	93	86	87	94

A11	82	80	84	87	76	70
A12	92	81	90	88	90	90
A13	79	64	71	51	56	70
A15	49	46	33	41	49	70
A17	52	62	55	63	60	79
A21	80	60	79	63	60	56
A22	45	41	53	56	41	66
A23	88	72	72	50	63	62
A24	87	80	87	89	90	86
Moyenne	72,53	66,33	70,66	64,13	66,8	72,6
Note la plus élevée	94	87	93	89	90	94
Note la plus faible	45	41	33	19	41	45

Nous observons que la note moyenne pour la première fiche pédagogique est 72,53 suivie de 66,33 pour la deuxième, 70,66 pour la troisième, 64,13 pour la quatrième, 66,8 pour la cinquième et 72,6 pour la sixième. La répartition des notes se situe entre 19 et 94. Sur l'ensemble des fiches pédagogiques, les notes totales que les apprenants ont eues ont été calculées sur 100 points. Ainsi, les moyennes que les apprenants ont obtenues dans l'ensemble des 6 fiches pédagogiques sont comme suit :

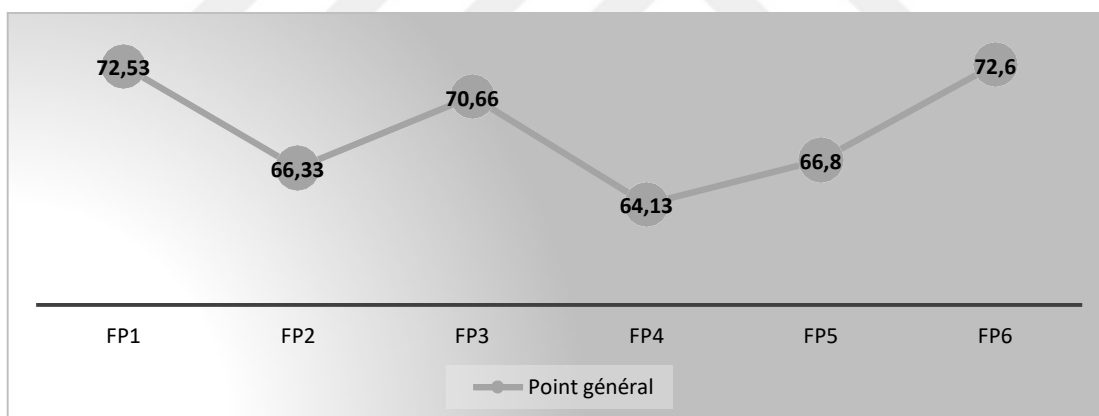


Figure 4.2. Graphique de la moyenne que les apprenants ont eue dans l'ensemble des fiches pédagogiques

Nous constatons que les notes se situent entre 64 et 72 et qu'il n'y a pas de grande différence entre elles. Toutefois, il est possible de déduire que les apprenants ont eu beaucoup plus de difficulté sur le thème écologie (FP2 et FP4) ce qui est probablement lié au manque de vocabulaire et la FP5, construite sur un court-métrage qui contient beaucoup d'expressions idiomatiques. Ce tableau va en parallèle avec les opinions des apprenants qui ont cité qu'ils ont appris beaucoup de nouveaux mots sur les thèmes essentiels actuels.

Après ce panorama sur les notes dans l'ensemble des fiches pédagogiques, nous aborderons l'obtention des résultats à partir des fiches des apprenants.

Tel que nous l'avons montré dans le *tableau 3.4*, les fiches comprennent 5 activités différentes que la chercheuse a nommées telles que : « brise-glace », « comment exprimer ? », « pré-activité », « activité » et « post-activité ». Les résultats des deux dernières activités seront étudiés ultérieurement dans la partie de « résultats sur la traduction des apprenants » pour « activité » et « résultats sur la production écrite des apprenants » pour la « post-activité ». À présent, nous présentons les résultats de ces trois premières activités : « brise-glace », « comment exprimer ? », « pré-activité ». Pour ne pas alourdir notre texte, nous optons pour quelques exemples des résultats d'activités des fiches pédagogiques, il est toutefois possible de voir toutes les fiches pédagogiques en annexes telles qu'elles sont présentées aux apprenants. En outre, il est à souligner que pour toutes les fiches, nous avons suivi les mêmes étapes d'évaluation.

4.2.1. Résultats sur l'activité de « brise-glace »

La partie de « brise-glace » se compose en grande partie de questions de traduction du français vers le turc et vice versa. Dans la FP1, par exemple, on demande aux apprenants de trouver des équivalents en turc des propos typiques que les parents énoncent à leurs enfants :



-A- **Brise-Glace**

Il y a certains mots que les parents disent à leurs enfants et que l'on n'oublie pas facilement.

Lisez les mots que les mères disent à leurs enfants et trouvez un équivalent en turc (**vous n'avez pas besoin de les traduire mot à mot, il suffit de chercher une phrase qui pourrait avoir le même sens**).

exemple:

-«L'argent ne pousse pas sur les arbres...» :
- "Para ağaçta yetişmiyor"

Figure 4.3. Aperçu de la consigne de la partie « brise-glace » de la FP1

Pour cette question, à titre d'exemple, chaque réponse est notée sur 4. Voici un exemple :

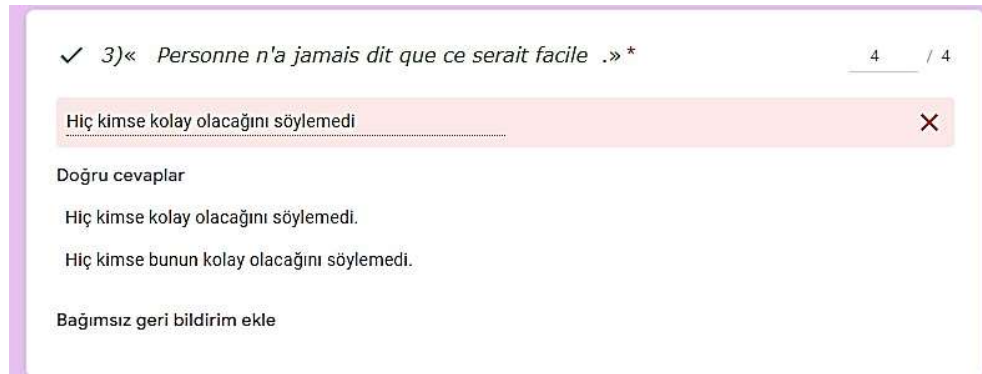


Figure 4.4. Aperçu d'une réponse d'un apprenant dans la partie « brise-glace » de la FP1

Comme nous pouvons le constater, la réponse de l'apprenant est en couleur rose. Les autres réponses possibles se situent en bas. Comme l'apprenant a donné la bonne réponse, il a eu 4 sur 4, comme nous pouvons le voir en haut à droite, et la question devient verte. Un autre exemple de cette partie est comme ci-dessous :

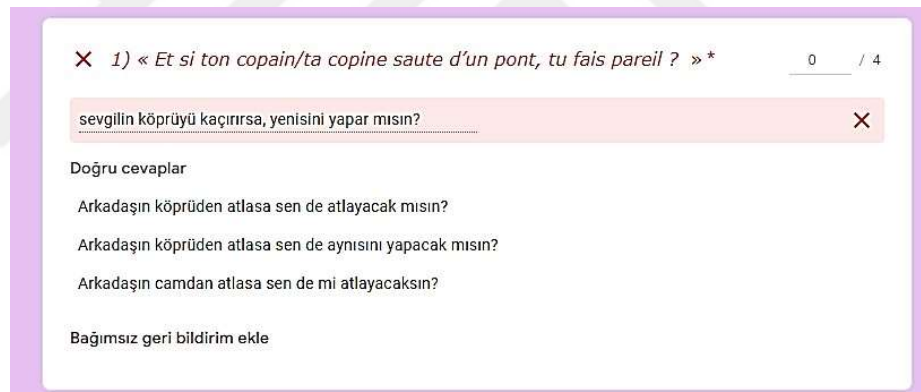


Figure 4.5. Aperçu d'une réponse d'un apprenant dans la partie « brise-glace » de la FP1-2

Comme cet apprenant n'a pas donné la bonne réponse, la question devient rouge et il n'a eu aucune note pour cette question.

La partie « brise-glace » contient aussi d'autres types de questions outre la traduction. Par exemple dans la FP6 dont le thème est la relation familiale (le sujet de la vidéo est la Fête des Pères), on leur demande de citer les qualités d'un bon père :

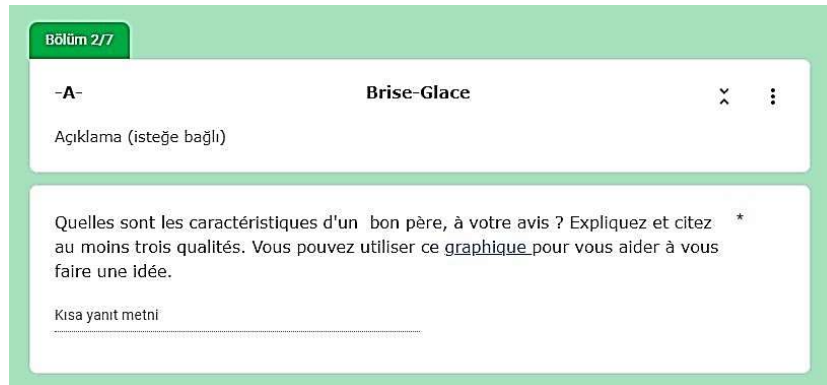


Figure 4.6. Aperçu de la consigne de la partie « brise-glace » de la FP6

Cette question est notée sur 7. Les trois premières réponses à cette question sont comme suit :

Il faut être compréhensif, sage, respectueux (A15, 5/7)

un père intéressé par sa famille: passer du temps avec ses enfants et sa femme faire diverses activités avec eux, capable de montrer l'amour, Puisque les pères sont des modèles pour leurs enfants, ils doivent être prudents et surveiller leur discours (A05, 7/7)

Un père doit toujours être là pour son enfant quoi qu'il arrive. Il doit être aimant, juste et sage.(A23, 5/7)

À part ces types de question, il y a aussi des questions du type remue-méninges. Par exemple dans la fiche pédagogique 4, on a demandé aux apprenants de trouver les points communs des notions que nous avons données dans la consigne :

-A- **Brise-Glace**

bioénergies, les avions solaires, la viande moléculaire, re-forester, sauver les abeilles, preter sa voiture, fabriquer de l'eau douce...

Quel est le point commun à toutes ces notions et pourquoi sont-elles importantes ? Expliquez votre réponse.

Sayılan bu kavramların ortak noktası nedir ve neden önemlidir? Cevabınızı açıklayınız.

15 yanıt

Le point commun entre ces notions est leur connexion à l'environnemental sustenabilite. Ils sont importants parce qu'ils adressent des challenges spécifiques en préservant notre planète et assurant un futur plus sustenables.

ils sont inventer pour protéger la nature

Tous les concepts mentionnés ont un objectif commun : résoudre les problèmes urgents d'environnement et de durabilité. Ils sont importants car ils offrent des solutions pour atténuer le changement climatique, réduire la dépendance aux combustibles fossiles, préserver la biodiversité, optimiser l'utilisation des ressources et garantir l'accès à l'eau potable. En adoptant ces concepts, nous pouvons travailler vers un avenir plus durable qui harmonise le développement humain avec le bien-être de notre planète.

Le point commun à ces notions est les sources d'énergie renouvelable.

Le point commun de tous ces concepts est l'environnement. Certains de ces concepts sont pour un avenir et une vie meilleurs. Nous pouvons appeler cela des solutions pour protéger notre planète et laisser un monde propre aux générations futures.

Figure 4.7. Aperçu des résultats de la partie « brise-glace » de la FP4

Tel que nous pouvons observer sur l'image ci-dessus, sur *Google Forms* il est possible de trouver dans la section de « réponses » un résumé des réponses données à telle ou telle question. Quand on visualise la réponse d'un apprenant, on en arrive à cet aperçu :

-A- **Brise-Glace** 5 üzerinden 5 puan

✓ **bioénergies, les avions solaires, la viande moléculaire, re-forester, sauver les abeilles, preter sa voiture, fabriquer de l'eau douce...** * 5 / 5

Quel est le point commun à toutes ces notions et pourquoi sont-elles importantes ? Expliquez votre réponse.

Sayılan bu kavramların ortak noktası nedir ve neden önemlidir? Cevabınızı açıklayınız.

Le point commun de ces notions peut être de protéger notre environnement et notre planète. Toutes ces notions sont importantes pour prévenir le réchauffement climatique. Parce que des initiatives telles que l'utilisation d'énergies renouvelables, la protection et la multiplication des forêts, la protection des créatures utiles à l'écosystème protégeront notre planète du réchauffement climatique. ✕

[Bağımsız geri bildirim ekle](#)

Figure 4.8. Aperçu de la réponse de participant A10 de la partie « brise-glace » de la FP4

Somme toute, sur l'ensemble de cette partie de motivation, nous avons pour but de sensibiliser les apprenants au sujet et au thème de la fiche pédagogique concerné. Comme ce n'est ni un cours présentiel ni synchrone, nous n'avons pas eu la possibilité d'observer directement si ces activités de brise-glace ont atteint leur objectif. Cependant, d'après les résultats des opinions des apprenants, nous pouvons confirmer que ces activités ont pu atteindre leur objectif.

4.2.2. Résultats sur l'activité de « pré-activité »

La partie de « pré-activité » consiste en des questions destinées à aider les apprenants pour qu'ils comprennent mieux la vidéo. Sur *Google Forms*, il est possible d'avoir accès aux résultats automatiques (dépendant du type de questions) tel qu'il est montré dans la figure ci-dessous. Par exemple pour des questions à choix multiples, ceci est possible. Voici quelques exemples des résultats sur les questions de cette partie :

Q1. A votre avis, qu'est-ce que c'est comme document ?

10 / 15 doğru yanıt

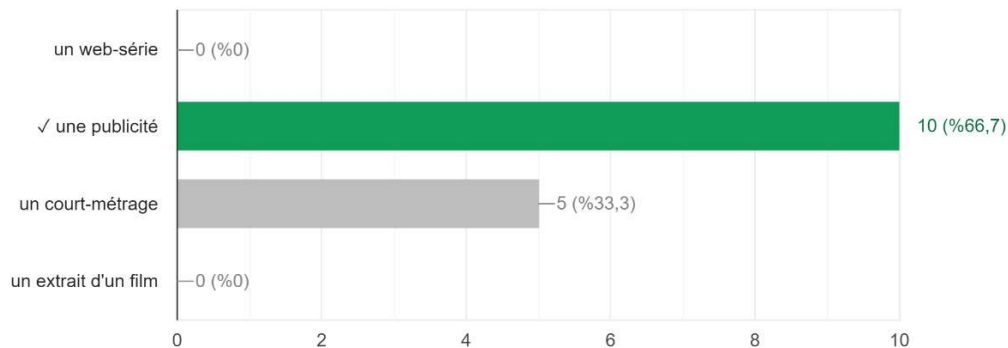


Figure 4.9. Aperçu d'analyse des réponses à la première question de la partie « pré-activité » de la FPI

Cette question, à savoir, identifier le type du document audiovisuel, était présente dans toutes les fiches pédagogiques. Il y a aussi des questions pour comprendre le lexique de la vidéo. Par exemple, pour la troisième fiche pédagogique dont le thème est les droits des femmes, on a demandé aux apprenants de faire la sélection des définitions des mots tels que « femme », « féminicide », « homicide », « féminisme », « victime » et « violence ».

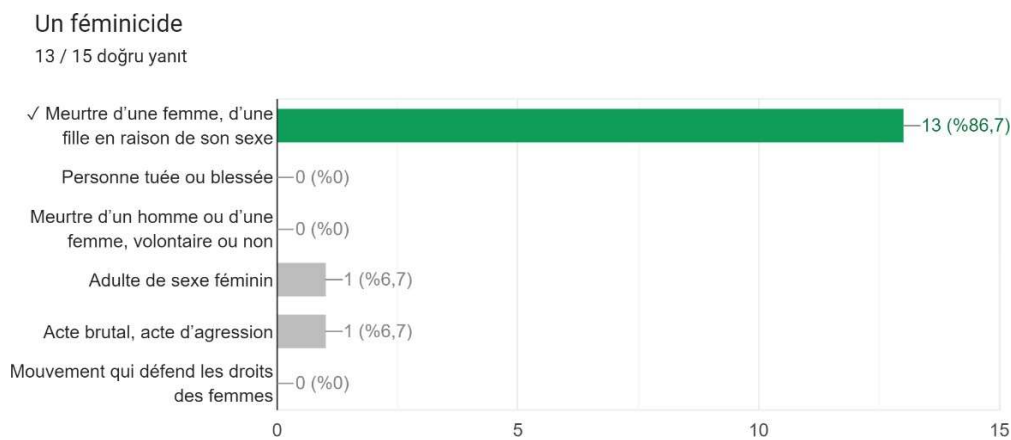


Figure 4.10. Aperçu d'analyse des réponses à la première question de la partie « pré-activité » de la FP3

C'est de cette manière que les apprenants ont pu faire la différence entre les mots du contenu audiovisuel avant de passer à la réalisation du sous-titrage. Comme nous observons sur la figure ci-dessus, il y a quelques apprenants qui n'avaient pas encore maîtrisé le lexique.

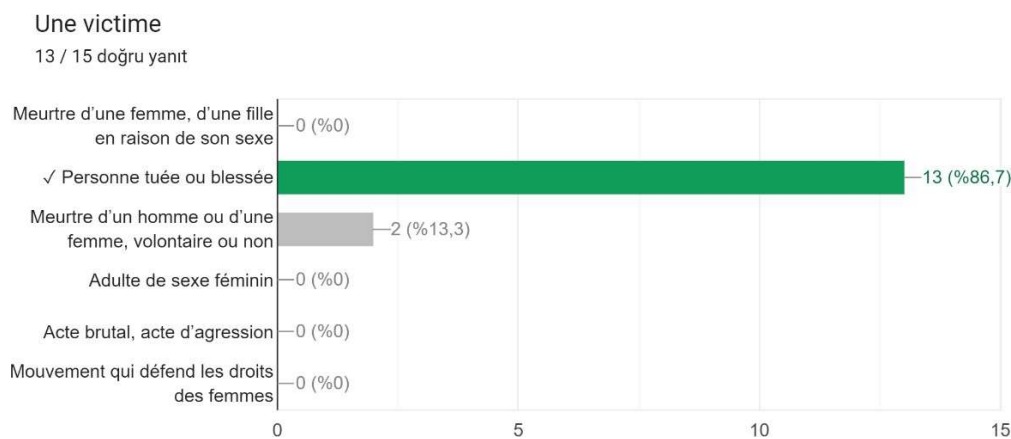


Figure 4.11. Aperçu d'analyse des réponses à la première question de la partie « pré-activité » de la FP3

Les questions de cette partie contiennent effectivement des activités de médiation comme « résumer ». Par exemple, dans la FP5, on a demandé aux apprenants de choisir le bon résumé du court-métrage. Voici les résultats de cette activité :

Q1. Adam, le héros du court métrage, dit « Il faut qu'on parle... ». De quoi veut-il parler ? Regardez cet extrait et choisissez le résumé qui correspond à l'histoire.

12 / 15 doğru yanıt

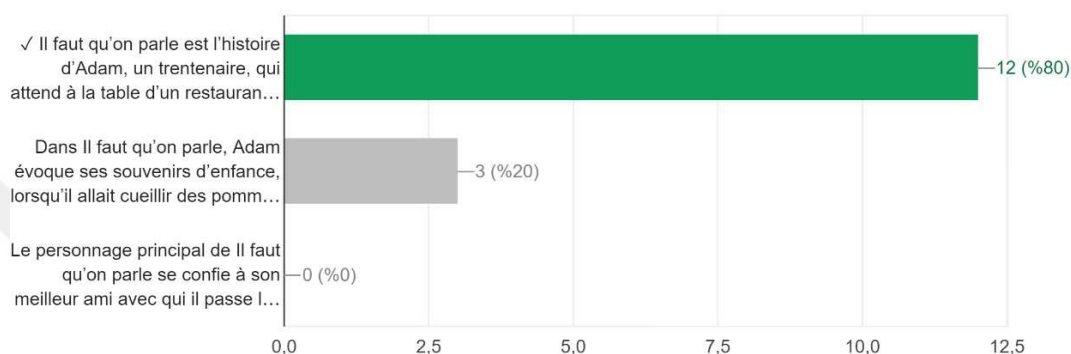


Figure 4.12. Aperçu d'analyse des réponses à la deuxième question de la partie « pré-activité » de la FP5

Nous observons que pour cette question, la majorité des apprenants ont trouvé la bonne réponse. Ici, ils n'ont qu'à choisir la bonne réponse, mais pour la fiche pédagogique suivante, ce sont eux qui doivent rédiger les résumés. C'est de cette manière que nous avons essayé d'assurer la progression. Ci-dessous se trouve l'aperçu de cette activité selon laquelle les apprenants sont censés visualiser la séquence de la vidéo, (d'après les secondes qui sont montrées entre parenthèses) et la résumer en quelques phrases :

Q5. Il y a des conflits entre les personnages du court-métrage. Pourquoi? Résumez-les en quelques phrases.

2- 0.16'-0.35' (entre le père et le fils)

15 yant

Le père rejette la tentative de son fils de lui montrer une photo et exprime son indifférence envers ses centres d'intérêt, ce qui crée une tension entre eux.

la fille est trop occupée de quelque chose

Le fils essaie de montrer la photo de son fils à son père mais le père est négligent et montre une attitude très décevante et grossière. Le fils le riposte en disant qu'ils seront négligents quand il aura besoin de leur attention.

le grand-père n'est pas intéressé aux sujets de son fils.

Le garçon montre une photo et son père dit qu'il ne croit pas à de telles choses et qu'il ne veut pas regarder.

Le père ne s'intéresse pas à ce que montre son fils. il s'ennuie, son fils dit qu'il ne s'intéressera pas à lui et se fâche.

ils se battent quand le gars n'est pas intéressé par ce que l'autre montre

Figure 4.13. Aperçu d'analyse des réponses à la cinquième question de la partie « pré-activité » de la FP4

Nous observons que tous les apprenants ont essayé de décrire la scène demandée et leurs réponses variaient, mais la majorité y ont correctement répondu.

En résumé, la partie pré-activité se fixait comme objectif d'aider les apprenants pour la bonne réception du contenu audiovisuel. Ces questions ont été préparées par la chercheuse à la lumière des activités de médiation pour que les apprenants puissent recourir aux stratégies de médiation. C'est pour cette raison que la chercheuse a donné de la place aux exercices de synonyme, de paraphrase ainsi que de résumé.

4.2.3. Résultats sur l'activité de « Comment exprimer ? »

Dans cette activité, nous avons pour but de sensibiliser les apprenants à la tâche de la traduction (du sous-titrage). À ce titre, elle est très importante surtout pour les trois dernières

fiches d'activités dans lesquelles les apprenants sont censés faire des traductions. Par conséquent, nous donnerons notamment l'analyse de cette activité des fiches pédagogiques 4, 5 et 6.

4.2.3.1. Fiche pédagogique 4

La fiche pédagogique 4 est conçue pour le sous-titrage interlinguistique, à savoir, la traduction du français vers le turc. Avec la consigne telle qu'elle est montrée dans l'aperçu ci-dessous, nous avons fait en sorte que les apprenants se sensibilisent à la tâche de traduction et qu'ils essayent de trouver des équivalents français dans la vidéo des propos en turc que nous leur avons donnés dans la question :

Bölüm 4/8

C- Comment exprimer?

Lisez ces énoncés ci-dessous cités dans la vidéo et trouvez des équivalents en turc ou en français (vous n'avez pas besoin de les traduire mot à mot, il suffit de chercher une phrase qui pourrait avoir le même sens).

1) Hiçbir işe yaramadı! (0.11) *

Kısa yanıt metni

2) Umurumda değil! (0.18) *

Kısa yanıt metni

2) Çı ne m'intéresse pas! (0.23) *

Kısa yanıt metni

4) Compte sur nous! (1.42) *

Kısa yanıt metni

4. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

Figure 4.14. Aperçu de la question de la partie « comment exprimer » de la FP4

Tels que nous pouvons le constater, entre parenthèses, nous avons indiqué la seconde du contenu audiovisuel dans laquelle l'expression en question apparaît. Par exemple le

propos « hiçbir işe yaramadı » (traduction littérale : Cela n'a servi à rien) se passe à la 11^e seconde du court-métrage comme « Ça n'a rien fait ».

Les réponses des apprenants en général coïncident avec l'énoncé dans le court-métrage. Pourtant, on en déduit que quelques apprenants n'ont pas bien compris la consigne et qu'ils ont cherché à trouver une réponse dans les dictionnaires.

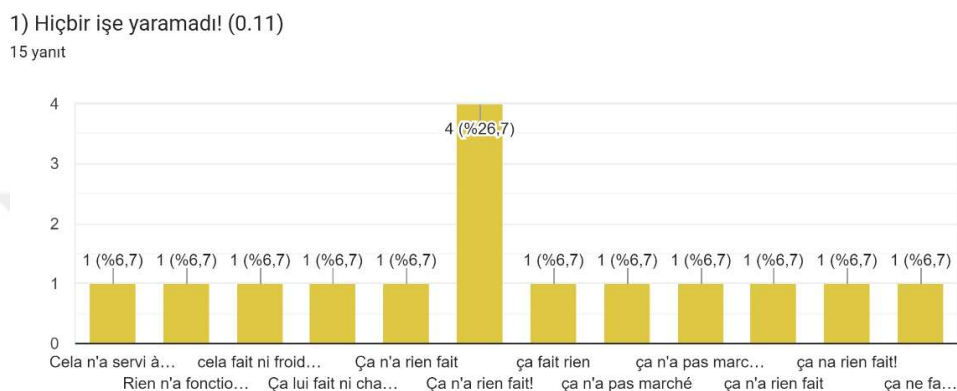


Figure 4.15. Aperçu des réponses de la partie « comment exprimer » de la FP4

Sur l'aperçu des réponses des apprenants ci-dessus, nous constatons que 8 apprenants sur 15 ont donné la bonne réponse malgré les différences orthographiques. (*Google Forms* prend tous les propos différemment comme ils ont été écrits différemment à cause de la ponctuation ou de majuscules et minuscules, etc.). C'est le même cas dans la question suivante :

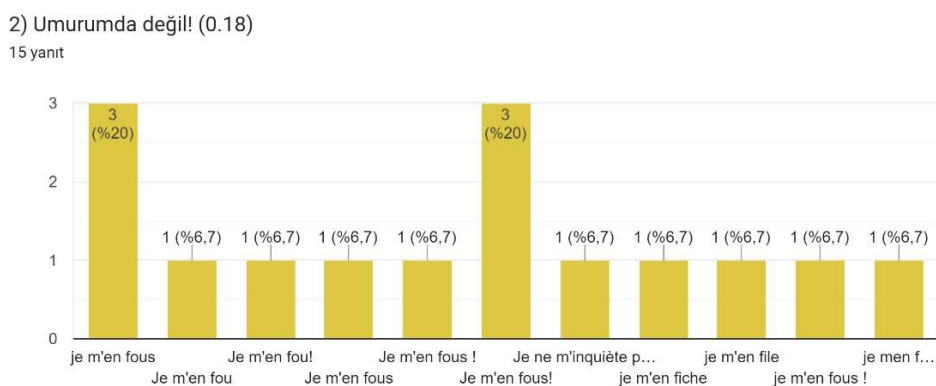


Figure 4.16. Aperçu de la question de la partie « comment exprimer » de la FP4- 2

Pour cette activité également, les apprenants sont censés trouver la traduction de l'énoncé turc « Umurumda değil ! » (Traduction littérale : Ce n'est pas de mon intérêt) tel qu'il a été énoncé dans le court-métrage comme « Je m'en fous ! » et parmi eux beaucoup ont trouvé la bonne réponse malgré les fautes d'orthographe qu'ils ont faites.

4.2.3.2. Fiche pédagogique 5

Dans la fiche pédagogique 5, qui contient également le sous-titrage interlinguistique comme activité principale, le même type d'exercice a été proposé aux apprenants visant les mêmes objectifs que la 4^e fiche. La différence entre les deux fiches montre qu'il est possible de visualiser le court-métrage de la quatrième FP en sous-titres anglais mais non celui de la 5^e. Ainsi, les apprenants ont essayé de donner comme réponse ce qu'ils ont pu entendre. Pour cette raison, leurs réponses contiennent cette fois-ci des fautes liées à la compréhension orale. Par exemple pour la traduction du verbe « bıkmak » en turc (Traduction littérale : se lasser), qui se prononce comme « je me suis lassé quoi » dans le court-métrage, les réponses des apprenants varient :

5) Dans la vidéo trouvez l'équivalent français de l'expression: "bıkmak" 1.23'
15 yanıt



Figure 4.17. Aperçu des réponses de la partie « comment exprimer » de la FP5

C'est le même cas pour le verbe « tartışmak » en turc (Traduction littérale : se disputer) qui est énoncé comme « s'engueuler » dans le court-métrage et les apprenants ont écrit beaucoup de variations de ce verbe d'après ce qu'ils ont entendu.

2) Dans la vidéo trouvez l'équivalent français de l'expression: "tartışmak". 1.03'
15 yanıt

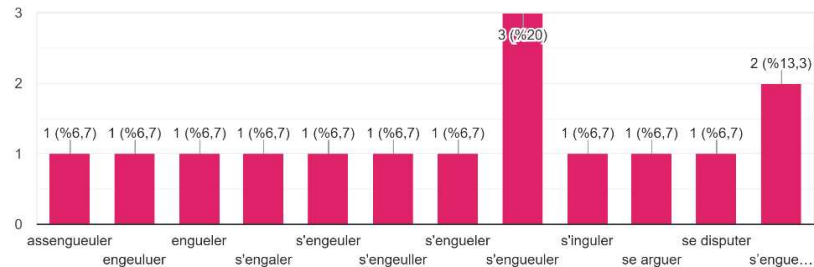


Figure 4.18. Aperçu des réponses de la partie « comment exprimer » de la FP5-2

4.2.3.3. Fiche pédagogique 6

Pour ce qui est de cette fiche pédagogique, dont l'activité principale de traduction était le sous-titrage interlinguistique inversé, à savoir, du turc vers le français, nous avons fait le contraire de ce que nous avons fait pour le sous-titrage interlinguistique. Nous avons donné les expressions françaises et demandé aux apprenants de trouver les équivalents turcs dans la publicité. Par exemple pour l'expression « Je t'ai eu » (Traduction littérale : sana sahip oldum.), cette expression se passait dans la vidéo comme « yakaladım seni ! ». La plupart des étudiants ont répondu correctement à cette question.

2) Dans la vidéo trouvez l'équivalent turc de l'expression: " Je t'ai eue". 0.33'
15 yanıt



Figure 4.19. Aperçu des réponses de la partie « comment exprimer » de la FP6

Pourtant comme il a été montré dans la figure ci-dessous, nous pensons que quelques apprenants n'ont pas compris la consigne et ont essayé de trouver la définition du verbe « se

ridiculiser » qui est dit comme « maskara olduk » dans la vidéo et donné d'autres équivalents outre que celui de la vidéo.

1) Dans la vidéo trouvez l'équivalent turc de l'expression: "se ridiculiser". 0.27'

15 yanıt



Figure 4.20. Aperçu des réponses de la partie « comment exprimer » de la FP6

4.2.4. Résultat sur l'« activité » principale : la traduction des apprenants

La cinquième activité des fiches pédagogiques nommée « activité » (qui se trouve entre pré-activité et post-activité) est centrée sur la traduction, à savoir, le sous-titrage du contenu audiovisuel. Avant de passer à la mise en pratique de l'évaluation et les résultats des apprenants, présentons comment les apprenants ont reçu cette activité dans les fiches pédagogiques :

Bölüm 5/7

D- Activité: Sous-titrage interlinguistique

Diller arası çeviri. Bu çeviri türünde Fransızca görsel işitsel düzgüye Türkçe altyazılar eklenir. Altyazıları eklerken spotlama ve senkronizasyonu kendiniz düzenliyorsunuz. Altyazılama yapılırken dikkat edilmesi gerekenler için bakınız: [bilgi notu 1](#)

Téléchargez
- la vidéo sur le lien:

<https://drive.google.com/file/d/1hL4fdmmCzr2Lfi9yXC8AEcToQ1Ztwl/view?usp=sharing>

Sur le programme "Aegisub" **Ajoutez les sous-titres en turc et faites le spotting et la synchronisation nécessaires.**

! Vous pouvez vous servir de la [transcription](#) de la vidéo. !

Une fois que vous avez terminé, vous sauvegardez les sous-titres avec le nom de la fiche (FP5) et votre pseudo. par exemple : FP5A29

Spotlama ve senkronizasyonun nasıl yapılacağı konusunda bilgi için bakınız: [bilgi notu 2](#)

Figure 4.21. Aperçu de l'activité du sous-titrage interlinguistique de la FP5

Tel que nous pouvons le voir dans l'aperçu ci-dessus, les apprenants ont été informés d'abord en turc sur l'activité pour y éviter tout type de malentendu avec la consigne : *Traduction interlinguistique. Dans ce type de traduction, vous ajoutez des sous-titres turcs au programme audiovisuel français. Lors de l'ajout des sous-titres, vous organisez vous-même le spotting et la synchronisation. Pour les critères à prendre en compte lors du sous-titrage, voir le mémo d'information 1 en annexe 19.*

À la suite de cette information, il a été signalé que les apprenants pouvaient accéder également à la transcription de la vidéo sans laquelle il est impossible de la traduire. Et, le deuxième mémo d'information a été rappelé aux apprenants pour qu'ils puissent mieux naviguer sur le logiciel. (pour celui-ci, voir l'annexe 20)

Cette activité était évaluée par la chercheuse sur 20 points. Pour évaluer les sous-titrages par les apprenants, la chercheuse a fait référence à la grille d'évaluation proposée par Talaván, (2020) comme suit :

Tableau 4.3. Grille d'évaluation du sous-titrage d'après Talaván (2020)

Grille d'évaluation du sous-titrage didactique (d'après Talaván, 2020)						
Précision et pertinence du texte traduit	0	1	2	3	4	
Longueur et durée des sous-titres	0	1	2	3	4	
Stratégies de condensation	0	1	2	3	4	
Segmentation appropriée	0	1	2	3	4	
Synchronie	0	1	2	3	4	
NOTE :/20					

Comme nous pouvons le constater, ce sont des critères du sous-titrage didactique qui sont préparés en vertu des critères propres au sous-titrage professionnel que nous avons élaboré dans le 2.7.1. de ce travail. La répartition des notes attribuées est comme ci-dessous :

Tableau 4.4. Notes des apprenants du sous-titrage de chaque fiche pédagogique

Participant	FP1	FP2	FP3	FP4	FP5	FP6
A01	20	15	11	16	18	18
A03	7	7	10	5	0	13
A04	16	18	13	14	15	9
A05	18	14	12	5	16	16
A07	16	14	13	15	16	14
A10	18	19	19	18	19	20
A11	18	16	13	16	15	13
A12	18	20	16	19	18	18
A13	16	12	15	8	13	15
A15	5	9	6	10	8	13
A17	14	12	11	16	17	15
A21	18	15	18	15	18	17
A22	14	11	12	10	10	13
A23	14	17	12	5	13	16
A24	19	17	19	18	19	19
Moyenne	15,4	14,4	13,33	12,66	14,33	15,26
Note la plus élevée	20	20	19	19	19	20
Note la plus faible	5	7	6	5	8	9

Et voici le graphique qui indique la moyenne des notes :

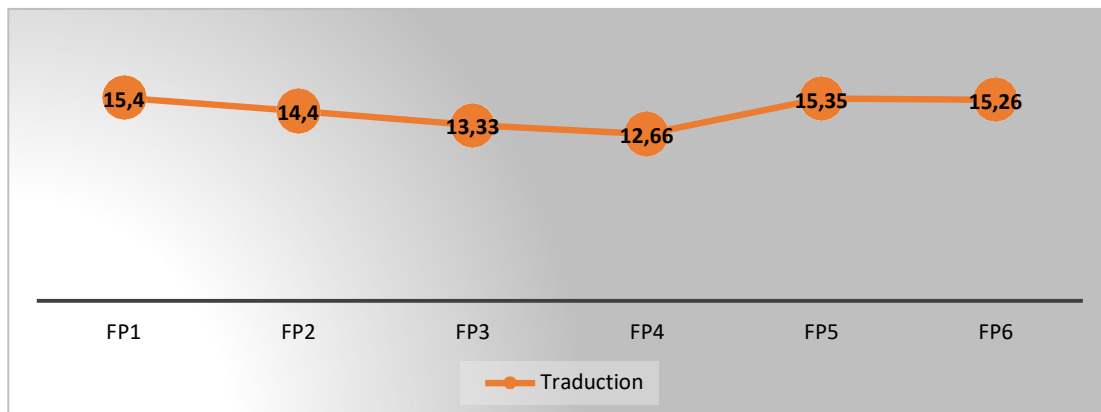


Figure 4.22. Graphique des moyennes que les apprenants ont eues dans l'activité du sous-titrage

Nous constatons que les notes des apprenants ne se différencient pas autant les uns des autres. Néanmoins, les notes qu'ils ont eues pour les FP3 et FP4 étant plus basses que les autres sont significatives du fait que la FP3 leur demandait de réaliser plus de tâches sur le logiciel (la segmentation, la condensation, etc.) idem pour la FP4, étant différente des quatre premières, dans cette FP les apprenants ont été incités à faire le sous-titrage interlinguistique (du français vers le turc) et on leur a demandé de faire beaucoup plus d'efforts tant au niveau linguistique que culturel. La traduction, proprement dite, concernait en fait les dernières fiches pédagogiques, du français vers le turc FP4, FP5 et du turc vers le français, FP6.

Ces résultats coïncident avec ceux des pré-test et post-test selon lesquels aucune différence significative n'est constatée, toutefois il est à rappeler que les sous-titrages ont été faits par les apprenants en autonomie, chez eux, sur ordinateur. Les apprenants ont eu ainsi la possibilité de se référer à autant de références à leur gré, tandis que le pré-test et le post-test ont eu lieu dans une salle de classe en présentiel.

Il est à souligner également à cette étape que l'activité de sous-titrage intralinguistique actif des fiches pédagogiques de 1 et 2 se différencie de l'activité du sous-titrage de par sa nature. Car, premièrement, les apprenants n'ont pas traduit tout le texte, ils n'ont complété que les expressions manquantes, les mots-clés. De cette manière, ceci était centré sur l'écoute, c'est-à-dire la compétence de compréhension orale des apprenants. C'est ce qui ressort également des commentaires/opinions des étudiants que nous allons étudier plus bas.

C'était juste le commencement pour les habituer au logiciel ainsi que l'intervention comme Talaván (2020) le conseille. C'est pour cette raison d'ailleurs que nous n'avons pas utilisé pour les 2 fiches pédagogiques, la grille d'évaluation que nous avons préparée pour la traduction des apprenants tel qu'il est montré dans le tableau 4.3. et présenté en annexe 16.

Ce que nous avons fait pour l'évaluation, c'était simplement de noter les dossiers des apprenants selon le nombre de leurs réponses correctes. À savoir, par exemple pour la FP1, il y avait 20 expressions manquantes, et les apprenants qui ont correctement complété tous les mots manquants ont eu 20 sur 20. Pour cette fiche pédagogique, le document à compléter sur le logiciel *Aegisub* était comme suit :

#	Début	Fin	CPS	Style	Texte
1	0:00:02.60	0:00:04.60	7	Default	Tu ne _____ pas _____ ce t-shirt.
2	0:00:05.20	0:00:06.80	9	Default	Il te fait des _____ bras.
3	0:00:10.00	0:00:11.00	7	Default	_____ j'ai fait...
4	0:00:11.00	0:00:13.00	5	Default	...pour _____ un fils _____.
5	0:00:16.50	0:00:18.00	6	Default	T'es une _____ que _____.
6	0:00:20.80	0:00:21.94	16	Default	_____ que t'es jolie, ma chérie.
7	0:00:23.75	0:00:24.80	22	Default	Ça pourrait t'aider, peut-etre.
8	0:00:28.10	0:00:29.80	9	Default	Si _____ su je n'aurais pas _____.
9	0:00:30.50	0:00:32.00	6	Default	_____ moins _____ rien.
10	0:00:33.90	0:00:34.90	12	Default	De toute façon,
11	0:00:35.00	0:00:36.70	4	Default	tu as _____ été...
12	0:00:36.70	0:00:38.25	7	Default	_____ plus lent que _____.

Figure 4.23. Aperçu du document à sous-titrer sur le logiciel « Aegisub » de la FP1

Le corrigé partagé avec les apprenants à la fin de la semaine est comme ci-dessous :

#	Début	Fin	CPS	Style	Texte
1	0:00:02.60	0:00:04.60	14	Default	Tu ne devrais pas mettre ce t-shirt.
2	0:00:05.20	0:00:06.80	11	Default	Il te fait des gros bras.
3	0:00:10.00	0:00:11.00	17	Default	Qu'est-ce que j'ai fait...
4	0:00:11.00	0:00:13.00	11	Default	...pour avoir un fils comme toi ?
5	0:00:16.50	0:00:18.00	12	Default	T'es une moins-que-rien.
6	0:00:20.80	0:00:21.94	27	Default	Heureusement que t'es jolie, ma chérie.
7	0:00:23.75	0:00:24.80	22	Default	Ça pourrait t'aider, peut-etre.
8	0:00:28.10	0:00:29.80	19	Default	Si j'avais su je n'aurais pas fait d'enfant.
9	0:00:30.50	0:00:32.00	12	Default	T'es une moins-que-rien !
10	0:00:33.90	0:00:34.90	12	Default	De toute façon,
11	0:00:35.00	0:00:36.70	8	Default	tu as toujours été...
12	0:00:36.70	0:00:38.25	17	Default	beaucoup plus lent que ton frère.

Figure 4.24. Aperçu du document corrigé du sous-titrage de la FP1

Et voici l'exemple d'un apprenant qui a obtenu 16 sur 20 :

#	Début	Fin	CPS	Style	Texte
1	0:00:02.60	0:00:04.60	9	Default	Tu ne mets pas ce t-shirt.
2	0:00:05.20	0:00:06.80	11	Default	Il te fait des trop bras.
3	0:00:10.00	0:00:11.00	17	Default	Qu'est-ce que j'ai fait...
4	0:00:11.00	0:00:13.00	14	Default	de mal pour avoir un fils comme toi.
5	0:00:16.50	0:00:18.00	12	Default	T'es une moins que rien.
6	0:00:20.80	0:00:21.94	26	Default	Heureusement que t'es jolie, ma chérie.
7	0:00:23.75	0:00:24.80	22	Default	Ça pourrait t'aider, peut-être.
8	0:00:28.10	0:00:29.80	18	Default	Si j'avais su je n'aurais pas eu d'enfants.
9	0:00:30.50	0:00:32.00	12	Default	T'es une moins que rien.
10	0:00:33.90	0:00:34.90	12	Default	De toute façon,
11	0:00:35.00	0:00:36.70	8	Default	tu as été toujours
12	0:00:36.70	0:00:38.25	17	Default	beaucoup plus lent que ton frère.

Figure 4.25. Aperçu d'un sous-titrage fait par un apprenant

Pour la notation des sous-titrages des apprenants, la chercheuse a pris en compte l'utilisation de la grille d'évaluation.

Nous présentons les produits des apprenants du sous-titrage interlinguistique (du français au turc) et du sous-titrage interlinguistique inversé du turc au français. Ci-dessous se trouve le sous-titrage du participant A10 de la fiche pédagogique 4 qui a pris 18 sur 20, une des meilleures notes. La transcription de la vidéo est en annexe 15.

#	Début	Fin	CPS	Style	Texte
1	0:00:06.99	0:00:08.48	24	Default	O 13 yaşında. Sağlam bir babaya ihtiyacı var.
2	0:00:08.48	0:00:09.49	15	Default	Bir pısnığa değil.
3	0:00:09.75	0:00:11.14	15	Default	Daha geçen gün bağırdım ya.
4	0:00:11.14	0:00:12.14	19	Default	Hiçbir faydası olmadı!
5	0:00:12.14	0:00:13.37	24	Default	Kendine saygın olsun lütfen, Gédéon.
6	0:00:13.95	0:00:15.35	9	Default	Herkes sofraya!
7	0:00:16.14	0:00:17.30	6	Default	Baba bak!
8	0:00:18.00	0:00:19.15	21	Default	Küçük Paolo'nun bir fotoğrafı.
9	0:00:19.15	0:00:20.50	12	Default	Hayır, umrumda değil!
10	0:00:20.50	0:00:22.50	26	Default	Herkes bana sürekli telefonunda bir şeyler göstermek istiyor.
11	0:00:22.50	0:00:24.17	11	Default	Ama bu ilgimi çekmiyor.
12	0:00:24.84	0:00:28.27	18	Default	Sen prostatın hakkında konuşurken biz ilgileniyormuş gibi yapıyoruz ama.
13	0:00:29.13	0:00:30.27	14	Default	Pekala, kim bu Paolo?
14	0:00:30.91	0:00:31.78	16	Default	Yeni sevgilin mi?
15	0:00:32.62	0:00:33.96	11	Default	Hayır, o hala benim.
16	0:00:43.63	0:00:45.00	21	Default	Églantine, bir daha söylemeyeceğim.
17	0:00:45.00	0:00:46.43	15	Default	O şeyi kapat ve sofraya geç.
18	0:00:47.92	0:00:48.90	14	Default	Ve ellerini yıka!
19	0:00:49.90	0:00:50.90	13	Default	Bana öyle bakma!
20	0:00:51.23	0:00:52.29	9	Default	Ne yaparsın?
21	0:00:55.08	0:00:57.09	15	Default	Her neyse, çok güzel kokuyor Géronimo!
22	0:00:57.72	0:00:58.60	14	Default	Onun adı Gédéon.
23	0:00:58.60	0:01:01.00	19	Default	Kardeşimin adını bilmediğin için beni utandırıyor.

Figure 4.26. Aperçu du sous-titrage du participant A10 de la quatrième fiche pédagogique

Nous observons que ce n'est pas un sous-titrage tout fait car il y a des lacunes sur la précision du texte traduit (lignes 1, 11 et 21) et la longueur du sous-titre (ligne 12). À part cela, nous constatons que tous les autres critères ont été respectés.

Voici un autre exemple de l'apprenant au pseudonyme A24 qui a eu 19 sur 20 du sous-titrage interlinguistique inversé, du turc vers le français, de la fiche pédagogique 6 :

#	Début	Fin	CPS	Style	Texte
1	0:00:02.20	0:00:04.70	10	Default	Ainsi, tout le monde peut siffler,
2	0:00:04.70	0:00:06.24	12	Default	mais Yağmur ne peut pas !
3	0:00:06.24	0:00:07.24	29	Default	L'endroit pour apprendre à siffler
4	0:00:07.24	0:00:08.80	17	Default	est-il la salle de classe, M. Mehmet ?!
5	0:00:08.80	0:00:10.05	31	Default	Monsieur le principal, je suis vraiment désolé.
6	0:00:10.05	0:00:11.80	16	Default	Je lui montrerai comment siffler
7	0:00:11.80	0:00:13.90	11	Default	quand nous serons sortis d'ici...
8	0:00:17.16	0:00:18.25	16	Default	Tu as presque compris.
9	0:00:19.88	0:00:22.00	14	Default	Plie ta langue et souffle rapidement !
10	0:00:25.60	0:00:26.30	5	Default	Ouah!
11	0:00:26.30	0:00:27.60	20	Default	Mais ne le fais pas dans la classe
12	0:00:27.60	0:00:28.68	20	Default	ma chère, tu te ridiculises.
13	0:00:28.68	0:00:29.00	21	Default	D'accord!
14	0:00:29.00	0:00:29.90	7	Default	D'accord!
15	0:00:33.40	0:00:34.60	6	Default	Je t'ai eue!
16	0:00:35.30	0:00:37.54	11	Default	N'es-tu pas la fille de Mr Mehmet ?
17	0:00:37.54	0:00:39.54	19	Default	Alors c'est toi qui sonne les cloches et s'enfuit !
18	0:00:39.54	0:00:41.54	7	Default	Euh... Non... J'ai juste...
19	0:00:41.54	0:00:42.76	17	Default	Ne gaspille pas ton temps.
20	0:00:42.76	0:00:44.76	20	Default	Tu présenteras tes excuses à ton père le soir venu !

Figure 4.27. Aperçu du sous-titrage du participant A24 de la sixième fiche pédagogique

Sur ce sous-titrage, il est possible d'indiquer que tous les critères ont été respectés. Par exemple, la durée et la longueur des sous-titres ont été bien organisées et la segmentation, un des critères importants, a été bien respectée (ligne 3, 4 et ligne 6-7). Pourtant des petites lacunes comme « Mr » dans la ligne «16 » au lieu de « M. » ont été observées. Dans la dernière ligne, ce n'était pas nécessaire de dire « le soir venu » ; il suffisait de dire juste « le

soir » d'après le critère de la condensation. Ce sous-titrage est un exemple de travail d'un apprenant qui a obtenu une bonne note.

Le sous-titrage fait par l'apprenant A04 qui a eu 9 sur 20 est comme suit :

#	Début	Fin	CPS	Style	Texte
1	0:00:00.00	0:00:05.40	7	Default	Quoi ? Tout le monde peut siffler, mais pas la pluie.
2	0:00:05.40	0:00:07.40	28	Default	La salle de classe est-elle l'endroit où l'on apprend à siffler, M. Mehmet ?
3	0:00:07.40	0:00:09.40	34	Default	Monsieur le directeur, je suis désolé. Je vous montrerai quand je sortirai d'ici.
4	0:00:09.40	0:00:11.40	5	Default	le siffiais.
5	0:00:11.40	0:00:13.40	10	Default	Maintenant, tu vas l'avoir.
6	0:00:13.40	0:00:15.40	16	Default	plier la langue et souffler rapidement
7	0:00:15.40	0:00:17.40	1	Default	Wow.
8	0:00:17.40	0:00:19.40	29	Default	ne Joue pas en classe, ma fille, la directrice de l'école la risée de tous. OK,
9	0:00:19.40	0:00:21.40	4	Default	Je te tiens.
10	0:00:21.40	0:00:23.40	13	Default	N'es-tu pas la fille de Mehmet Bey ?
11	0:00:23.40	0:00:25.40	20	Default	C'est donc vous qui avez sonné les cloches. non...moi.
12	0:00:25.40	0:00:27.40	12	Default	Ne gaspillez pas votre temps.
13	0:00:27.40	0:00:29.40	14	Default	Tu pourras le dire à ton père le soir.
14	0:00:29.40	0:00:31.40	22	Default	Dis-moi, comment as-tu fait pour ne pas te faire prendre ?
15	0:00:31.40	0:00:33.40	46	Default	papa, je n'avais pas de mauvaises intentions, nous étions juste en train de plaisanter, mais le manager m'a attrapé.
16	0:00:35.40	0:00:37.40	33	Default	Bien sûr que tu vas te faire prendre si tu appuies sur toutes les cloches comme ça.
17	0:00:37.40	0:00:39.40	9	Default	Qu'est-ce que tu as fait ?

Figure 4.28. Aperçu du sous-titrage du participant A04 de la sixième fiche pédagogique

Nous avons constaté que ce participant n'a pas respecté le premier critère de la grille, la précision et la pertinence (lignes 1, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15). En outre, la longueur des sous-titres n'a pas été respectée non plus (lignes 1, 2, 3, 14, 15, 16). Nous ne pouvons pas décider si la segmentation a été respectée car il y a des sous-titres relativement longs.

Nous nous sommes contentée de donner quelques exemples pour montrer la mise en pratique de l'évaluation de l'activité du sous-titrage. Il est toutefois à noter que la chercheuse n'était pas sévère en ce qui concerne l'évaluation car les apprenants n'étaient pas sans aide en complétant les activités : les outils automatiques de traduction ou de l'intelligence artificielle étaient à portée de leurs mains. D'après le témoignage des apprenants, 13 participants ont déclaré qu'ils ont consulté les outils de traduction automatique comme *Google Translate* en complétant les fiches pédagogiques, et un seul apprenant a affirmé qu'il a utilisé l'IA comme *ChatGPT* dans la réalisation des tâches et des activités. Pour les résultats, voir la partie 4.5.5. et figure 4.54.

Par conséquent, ce que les fiches pédagogiques nous présentent en chiffres, sert seulement à comprendre la mise en fonctionnement du travail et se révèle comme un point

de départ sur la mise en exergue des activités. Le vrai résultat quantitatif qui a été calculé selon les tests de statistiques est celui des pré-test et post-test.

En outre, dans la 4^e fiche pédagogique, une partie de récapitulatif sur le sous-titrage intralinguistique a été conçue pour pouvoir contrôler le savoir des apprenants sur la mise en fonctionnement des sous-titres. Cette partie était en turc pour que les apprenants s'expriment librement. Nous les avons d'abord incités à penser avec cette consigne : « Avez-vous remarqué qu'il y a des différences entre les paroles des personnes et des sous-titres en français ? Quelles sont ces différences ? Trouvez-les » ; puis on a donné des exemples du contenu audiovisuel tels que nous pouvons le voir dans l'aperçu ci-dessous :

Bölüm 5/8

D- Récapitulatif sur le sous-titrage intralinguistique

Avez-vous remarqué qu'il y a des différences entre les paroles des personnes et des sous-titres en français? Quelles sont ces différences? Trouvez-les.

Karakterlerin sözləri ilə Fransızca altyazılar arasında fərqliliklər olduğunu fark ettiniz mi? Nədir bu fərqliliklər? Bulunuz.

1) Au lieu de dire "Ça lui a fait ni froid ni chaud". (0.07-0.13) *

Kısa yanıt metni

2) Au lieu de dire "... pas d'un petit machin qui bouge pas" (0.07-0.13) *

Kısa yanıt metni

* Ajoutez d'autres cas, si vous en avez trouvé

Bu şekilde sizin fark ettiğiniz başka değişiklikler var mı? Varsa ekleyiniz.

Kısa yanıt metni

Altyazıyla söylenen arasında neden böyle bir farklılık olmuş olabilir? Türkçe yazınız.

Kısa yanıt metni

Figure 4.29. Aperçu du récapitulatif sur le sous-titrage dans la FP4

La majorité des apprenants ont trouvé ce qui a été dit en version sous-titre français (cette activité était sur le sous-titrage interlinguistique, du français au turc, et il était possible

de voir la vidéo avec des sous-titres français). Pour la dernière question qui est présentée en turc avec la consigne, « Pourquoi y a-t-il eu une telle différence entre le sous-titre et ce qui a été dit ? Écrivez en turc. », nous avons effectivement demandé aux apprenants d'écrire ce qu'ils ont compris du fonctionnement de l'activité de sous-titrage. En donnant leurs propres explications, les apprenants nous ont dit que les critères et les stratégies de sous-titrage pouvaient en être la cause, voici quelques réponses des apprenants :

-anlamları aynı kalarak basitleştirmiş olabilirler. [Ils ont peut-être simplifié le sens en le conservant à peu près inchangé.](A04)

-İçeriği basitleştirmek, amaçlanan anlamı iletmek veya ekran alanı veya zamanının sınırlamalarına uyum sağlamak için olabilir. karakter tasarrufu yapmak için tepkileri ve deyimleri kısaltmış olabilirler. [La simplification du contenu peut avoir le but de transmettre le sens voulu ou de s'adapter aux limites de l'espace ou du temps disponible à l'écran. Ils peuvent avoir raccourci les réponses et les phrases pour économiser du temps.](A24)

-Söylenen şeyi daha iyi ifade edebilecek bir ifade olduğu için olabilir. Sözlerin tam anlamıyla anlaşılmasından kaynaklanıyor olabilir. [C'est peut-être parce qu'il existe une expression qui exprime mieux ce qui est dit. C'est peut-être parce que les mots ne sont pas entièrement compris.](A13)

-Konuşulanların anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak ve işe yaramayacağı düşünülen bilgileri atmak için yapılmış olabilir. [Cela peut avoir été fait pour faciliter la compréhension de ce qui est dit et pour écarter les informations jugées inutiles.](A10)

À partir de ces réponses, nous constatons qu'ils ont effectivement compris le fonctionnement et les raisons de la mise en pratique de l'activité de sous-titrage.

4.2.5. Résultats sur la « post-activité » : la production écrite des apprenants

Au sujet de la production écrite qui est calculée également sur 20 points, comme le graphique nous montre ci-dessous, nous observons qu'il y a une progression sur les performances des apprenants depuis l'activité de la deuxième fiche pédagogique. Ce résultat va en parallèle avec les résultats du pré-test et post-test et avec les opinions des apprenants.

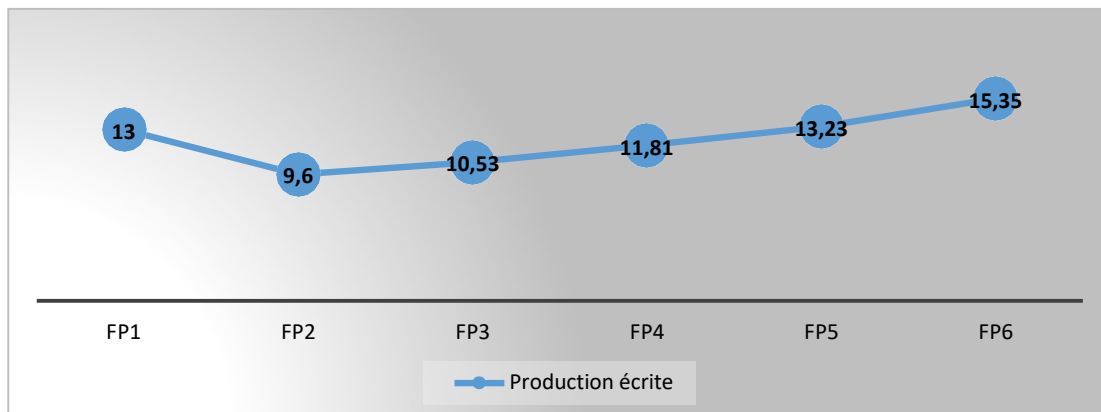


Figure 4.30. Graphique des moyennes que les apprenants ont eues de la post-activité/ la production écrite

La répartition des notes des apprenants est comme dans le tableau ci-dessous. Les zéros signifient que l'apprenant en question n'a pas rendu sa production écrite ou bien qu'il l'ait produit mais que c'était trop court pour être prise en considération. Normalement il est impossible de laisser sans réponse une question sur *Google Forms* à moins que cela ne soit une question obligatoire. Toutes les questions des fiches pédagogiques étaient de type obligatoire. Pourtant, certains apprenants n'ont laissé qu'une lettre ou un signe de ponctuation et ont pu sauter ainsi certaines des questions obligatoires.

Tableau 4.5. Notes des apprenants de la production écrite de chaque fiche pédagogique

Participant	FP1	FP2	FP3	FP4	FP5	FP6
A01	18	16	14	10	18	18
A03	7	2	9	0	7	14
A04	17	10	2	16	15	7
A05	14	4	16	0	17	15
A07	0	14	15	16	16	14
A10	14	20	16	19	17	18
A11	15	17	17	18	17	18
A12	18	16	16	10	19	19
A13	17	5	4	7	4	13
A15	13	4	4	5	12	16
A17	0	3	3	0	5	14
A21	17	2	10	4	0	0
A22	11	3	6	8	7	15
A23	18	16	13	0	0	16
A24	16	12	13	17	18	18
Moyenne	13	9,6	10,53	11,81	13,23	15,35
Note la plus élevée	18	20	17	19	19	19
Note la plus faible	7	2	2	4	4	7

Toutes les activités de cette tâche de production écrite/post-activité ont été préparées par la chercheuse en vertu des activités de médiation comme citées dans le volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2020). Ainsi, chacune des tâches de cette partie contient d'autres activités outre que la production écrite.

Pour la partie « post-activité », la question de la production écrite a été formulée comme suit :

Vous êtes rédacteur/rédactrice dans la magazine intitulée « Parents : mode d'emploi ». Votre chef vous demande de rédiger un petit texte sur la vidéo publicitaire « les mots qui font mal »

Dans votre texte ,

- Présentez la vidéo et faites un **résumé** et
- Dites ce que vous pensez de cette vidéo publicitaire.

(en répondant à de telles questions par exemple : Est-ce une belle initiative ? Est-ce que cela peut aider à sensibiliser les gens ?

Vous pouvez vous appuyer sur le texte informatif (<https://docs.google.com/document/d/1mP0iRPSJeEZYc9MIpEILAYy3aHqXtAVG/edit?usp=sharing&oid=102453469030172716612&rtpof=true&sd=true>)

(minimum 100, maximum 200 mots.)

Uzun yanit metni

Figure 4.31. Post-activité de la FP1

Voici un texte rédigé par l'apprenant A22 et corrigé par la chercheuse :

FP1A22

Dans cette vidéo, il y a des gens qui avait été ^{blessés leurs} ~~blésés~~ par leur parents. Même après des années, ils n'avaient pas oublié ces phrases. Donc il n'y a que des violences verbales, il y a des violence psychologiques aussi. Par exemple, quand on dit notre enfant; tu es stupid, ["]l'enfant ["] ne peut pas oublier cette phrase. C'est pour cela que cette vidéo est très intéressant pour explorer cet problem. Pour attirer l'attention des parents, cette vidéo est très educatif. Je pense que cette vidéo peut aider à sensibiliser les gens, spécifiquement les parents. Je pense la video est fait ^{que} réfléchir les gens. ^{fait pour} faite

Figure 4.32. Aperçu d'une production écrite d'un apprenant corrigée par la chercheuse

Ci-dessous, tel que nous l'observons, cet apprenant a eu 11 sur 20 sur la grille d'évaluation développée par la chercheuse selon les critères d'évaluation de DELF B2 ainsi que les stratégies de médiation telles qu'elles sont présentées dans le volume complémentaire du CECR. Comme nous pouvons le voir, l'apprenant a fait des fautes de grammaire et d'orthographe, ce qui nous a amené à enlever des points sur les compétences lexicale et grammaticale. Le texte n'est pas suffisamment cohérent : il y a des idées mais qui n'ont pas été bien liées les unes aux autres. Sur la partie des stratégies de médiation de la grille, tout en acceptant que c'est difficile de noter cette partie, il convient de préciser que cela peut encore être possible. L'apprenant a pu donner un exemple, il a pu préciser les informations clés, malgré ses fautes grammaticales, il a su construire ses idées dans un enchaînement d'arguments. La paraphrase a été, à notre avis, partiellement faite, par exemple, pour le verbe « sensibiliser », l'apprenant a paraphrasé son idée avec l'expression « fait réfléchir les gens ».

Grille d'évaluation de la production écrite (adaptée d'après les critères d'évaluation du DELF B2, et les stratégies de médiation, CECRL 2020)	
Écrit argumenté	3,5.../6
Respect de la consigne Respecte la situation et le type de production demandée. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0 0,5 1 1,5 2
Capacité à présenter des faits Peut évoquer avec clarté et précision des faits, des événements ou des situations.	0 0,5 1 1,5 2
Cohérence et cohésion Peut relier clairement les idées exprimées sous forme d'un texte fluide et cohérent. Respecte les règles d'usage de la mise en page. La ponctuation est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle.	0 0,5 1 1,5 2
Compétence lexicale / orthographe lexicale	3.../6
Étendue du vocabulaire Peut utiliser une gamme assez étendue de vocabulaire en dépit de lacunes lexicales ponctuelles entraînant l'usage de périphrases.	0 0,5 1 1,5 2
Maîtrise du vocabulaire Peut utiliser un vocabulaire généralement approprié bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.	0 0,5 1 1,5 2
Maîtrise de l'orthographe Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible. L'orthographe est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle. Peut orthographier correctement la plupart des mots attendus à ce niveau.	0 0,5 1 1,5 2
Compétence grammaticale / orthographe grammaticale	1,5.../4
Choix des formes A un bon contrôle grammatical. Des erreurs non systématiques peuvent encore se produire sans conduire à des malentendus.	0 0,5 1 1,5 2
Degré d'élaboration des phrases Peut utiliser de manière appropriée des constructions variées.	0 0,5 1 1,5 2
Utilisation des stratégies de médiation (CECRL, 2020) (sélectionnées d'après le travail)	3.../4
Peut donner des exemples et des définitions	0 0,5 1
Peut paraphraser	0 0,5 1
Peut présenter séparément les points principaux dans un enchaînement d'arguments	0 0,5
Peut utiliser la répétition et la redondance, par exemple en paraphrasant de différentes façons ;	0 0,5
Peut mettre en évidence les informations clés ;	0 0,5 1
Note:	11.../20

Figure 4.33. Aperçu de la grille d'évaluation d'une production écrite d'un apprenant évaluée par la chercheuse

Les tâches de production écrite étaient notamment efficaces pour assurer l'activité de médiation, « Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature) » et « Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature) » que nous avons étudiés en détail dans le chapitre 2.3. Par exemple, tel qu'il est possible de le voir ci-dessous, excepté la tâche de la 1^{re} fiche pédagogique, les activités des fiches 4 et 5 sont centrées sur notamment ces deux activités de médiation liées aux textes créatifs. Par exemple comme dans l'aperçu ci-dessous, il a été demandé aux apprenants de faire la critique du court-métrage avec une telle consigne :



Figure 4.34. Aperçu de la post-activité de la FP4

Parfois nous avons fourni d'autres documents aux apprenants pour les aider dans l'accomplissement de leur tâche de production écrite :



Figure 4.35. Aperçu de la post-activité de la FP3

Par exemple dans la post-activité de la FP3, nous avons partagé avec les apprenants deux vidéos, l'une en français l'autre en turc pour qu'ils s'en inspirent.

Quand on analyse les moyennes des apprenants nous constatons que la moyenne la plus élevée appartient à la tâche de la production écrite de la FP6. C'est également l'activité lors de laquelle les apprenants ont réagi le plus. Voici l'aperçu de cette activité :



Figure 4.36. Aperçu de la post-activité de la FP6

Quand nous nous sommes interrogés sur les raisons de cette tendance positive, nous avons tiré quelques conclusions : cette activité avait été réalisée dans la période de la fête des Pères, c'est pour cela que les apprenants semblaient être vraiment touchés par la vidéo. De plus, comme la vidéo était en turc, nous pensons qu'ils ont pu s'engager avec plus d'enthousiasme. Deuxièmement, comme ce sont des apprenants dans le domaine de l'éducation, ils auraient une certaine sensibilisation à cet égard. Une autre conclusion que nous avons tirée, c'est que comme c'était la fin de la formation, ils ont effectivement développé leur capacité d'écrire ce qui ressort également de l'analyse de leurs opinions que nous élaborerons dans la *partie 4.4.* du travail.

En général nous pouvons dire que les résultats concernant le développement de la compétence de production écrite des apprenants vont de pair avec les travaux de Talaván et Arancón (2014) et Talaván et al. (2016) d'après lesquels le sous-titrage interlinguistique inversé a beaucoup aidé en le développement des compétences des apprenants (notamment en la production écrite et la traduction) en assurant l'apport aux capacités à réfléchir simultanément au sens et à la forme ; à reformuler, à résumer et à analyser les équivalences.

Après avoir étudié la mise en fonctionnement, l'analyse et les résultats sur les activités de chacune des fiches pédagogiques, nous aborderons maintenant les opinions des apprenants qui y sont liées.

4.3. Opinions des apprenants après avoir complété les FPs

Dans l'ensemble des fiches pédagogiques, nous avons posé 4 questions aux apprenants afin d'avoir leurs opinions vis-à-vis de la fiche pédagogique de la semaine concernée. Ensuite, nous avons collecté et élaboré les réponses en les catégorisant selon tantôt la fréquence tantôt le nombre des participants. Nous allons à présent exposer les résultats de chacune de ces réponses données chaque semaine par les apprenants.

4.3.1. Analyse de la question 1

La question a été formulée comme suit :

« À votre avis, comment l'activité de sous-titrage linguistique de la page d'activité d'aujourd'hui a-t-elle eu un impact sur le développement de vos compétences linguistiques ? »

Cette première question était sur l'influence de l'activité du sous-titrage de la fiche pédagogique sur le développement des compétences linguistiques des apprenants. Comme il y a trois types de sous-titrage (intralinguistique (FP1, FP2, FP3), interlinguistique (FP4, FP5) et interlinguistique inversé (FP6)), nous avons regroupé et analysé les réponses d'après le type du sous-titrage demandé. Ainsi, en matière du sous-titrage intralinguistique, à savoir du français vers le français, les apprenants ont tous cité qu'il y a eu une influence positive sur leurs compétences linguistiques. Leurs réponses ont été catégorisées selon la fréquence et la ressemblance de leur propos. Ci-dessus dans le graphique il est possible de voir les catégories de leurs réponses :

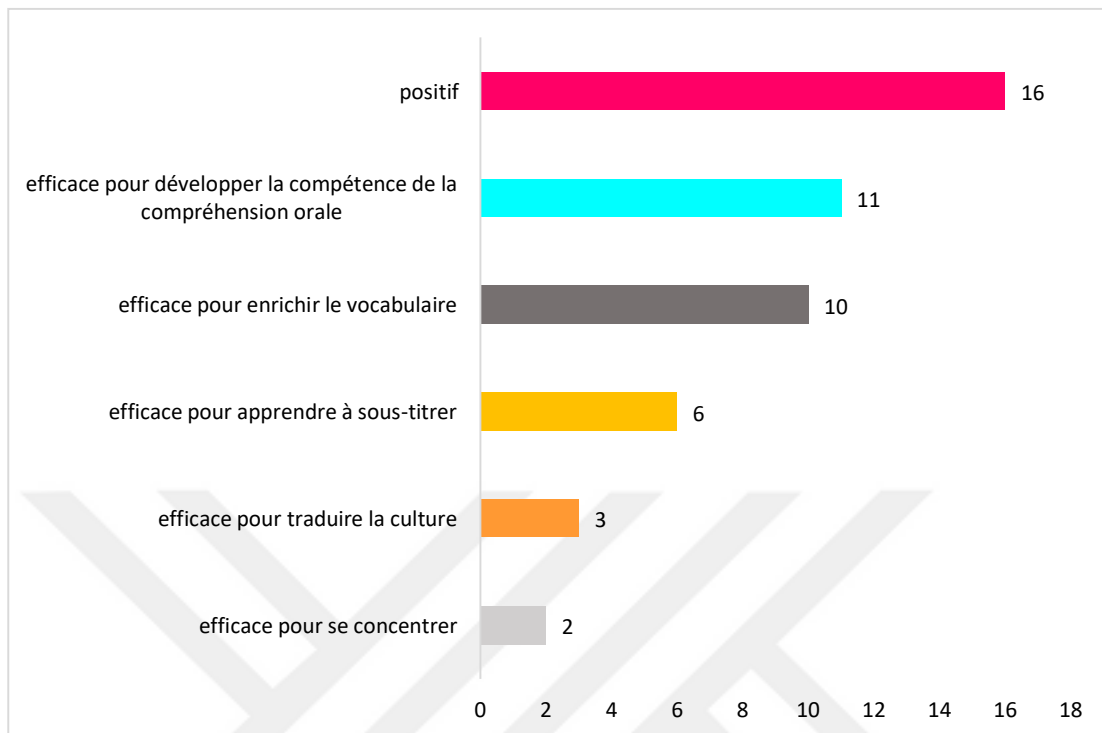


Figure 4.37. Graphique des réponses des apprenants à la première question de l'évaluation de FP1, FP2, FP3

Nous déduisons de ce tableau que les apprenants, dans l'ensemble des trois fiches pédagogiques (1, 2 et 3) dans lesquelles il est demandé de faire le sous-titrage intralinguistique, ne décrivent pas toujours dans quelle matière le sous-titrage a eu une influence sur leur développement linguistique mais énoncent simplement que celui-ci a eu un effet « positif » (cité 16 fois). Voici quelques exemples des propos des apprenants :

-Faydalıydı [c'était utile] (A22 : FP1)

-Kesinlikle olumlu ve faydalı bir etkisi oldu. [Cela a certainement eu un effet positif et utile] (A11 : FP2)

-Olumlu [Positif] (A05 : FP1,FP2,FP3, A12 :)

-Olumlu bir etkisi olduğunu düşünüyorum. [Je pense que cela a eu un effet positif.] (A11: FP3)

-geliştirdiğini düşünüyorum [Je pense que cela améliore] (A23 : FP2)

-aşırı keyif aldım ve bunu başardığım için çok mutluyum [J'ai beaucoup aimé et je suis ravie d'avoir pu le faire.] (A03 : FP3)

-Gayet işe yarar. Öğretici. [C'est très utile. C'est instructif.] (A15 : FP2)

La compétence la plus citée par les apprenants (cité 11 fois) est la compétence de compréhension orale : ceci n'est aucunement surprenant car pour ajouter les sous-titres ils ont écouté la vidéo à plusieurs reprises.

Dinleme-anlama becerimin sınırlarını zorlayarak fazlasıyla geliştirdiğini düşünüyorum. [Je pense qu'il a amélioré mes capacités de compréhension et d'écoute en me permettant de repousser les limites.] (A24 : FP3)

Les thèmes étant la violence verbale, la crise écologique et les droits des femmes, ils ont cité que cela a eu un effet positif sur leur vocabulaire.

kelime dağarcığım gelişti [mon vocabulaire s'est enrichi] (A01 : FP3)

Bu diliçi altyazılama etkinliği bana çevre sorunları konusunda yeni kelimeler kazandırdı. [Cette activité de sous-titrage intralinguistique m'a permis d'acquérir un nouveau vocabulaire sur les questions environnementales.] (A10 :FP2)

Olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum. Farklı kelimeler öğrenip dil haznemi genişlettim [Je pense que cela a eu un effet positif. J'ai appris des mots différents et j'ai enrichi mon vocabulaire.] (A15 : FP1)

Il est aussi cité par les apprenants que c'était efficace pour apprendre à sous-titrer (cité 6 fois), pour traduire la culture (cité 3 fois) et pour se concentrer (cité 2 fois).

-altyazı hazırlarken eğlendiğimi gördüm. Bunun yanısıra kültürel çeviri yapma yetimin olduğunu ve dinlediğimi anlama üzerine yoğunlaştığımı da fark ettim. [J'ai vu que je m'amuse quand je crée des sous-titres. De plus, je me suis rendu compte que j'avais la capacité de faire la traduction culturelle et que je me focalisais sur la compréhension de ce que j'écoutais.] (A17 : FP1)

-subtitle ekleme işinin daha da kolaylaştığını hissettim daha çabuk ve kolay bir şekilde yapabiliyorum [J'ai l'impression que l'ajout de sous-titres est devenu plus facile, je peux le faire plus rapidement et plus facilement.] (A04 : FP2)

-altyazılama oldukça vaktimi aldı ilk başta ama sonra fark ettim ki dikkatimi daha çok vererek odaklanmaya başladım. Odaklanma ve dikkat süremi olumlu etkiledi diyebilirim. [Le sous-titrage m'a pris beaucoup de temps au début, mais je me suis ensuite rendu compte que je commençais à me concentrer davantage en faisant plus attention. Je peux dire que cela a eu un effet positif sur ma concentration et ma capacité d'attention.] (A13 : FP3)

Les apprenants n'ont pas exprimé des propos entièrement négatifs mais pour la première fiche pédagogique il y a deux apprenants qui se sont exprimés comme ci-dessous :

-diliçi altyazılama etkinliğini yaparken videoda söylenilenleri anlamak benim için biraz zordu. bir cümleyi anlayamadığım için boş bırakmak zorunda kaldım. onun dışında bilmediğim bazı kalıpları araştırıp öğrenmemi sağladığı için bana yararı fazla oldu. pişmanlık belirtme ve karşılaştırma yapma ile ilgili yeni şeyler öğrendim. [J'ai eu un peu de mal à comprendre ce qui était dit dans la vidéo lors de l'activité de sous-titrage intralinguistique. Comme je n'ai pas compris, j'ai dû laisser une phrase en blanc. À part cela, cette activité m'a été très utile car elle m'a permis de faire des recherches et d'apprendre certaines expressions que je ne connaissais pas. J'ai appris de nouvelles choses sur l'expression du regret et de la comparaison.] (A10)

-Beni daha iyisini yapmaya zorladı. Fakat yetersiz kaldığım için üzüldüm. [Il m'a incité à faire mieux. Mais je regrette de ne pas avoir été suffisante.] (A03)

Pour ce qui est du sous-titrage interlinguistique (du français vers le turc) (FP4 et FP5), les réponses des apprenants ont été catégorisées comme ci-dessous :

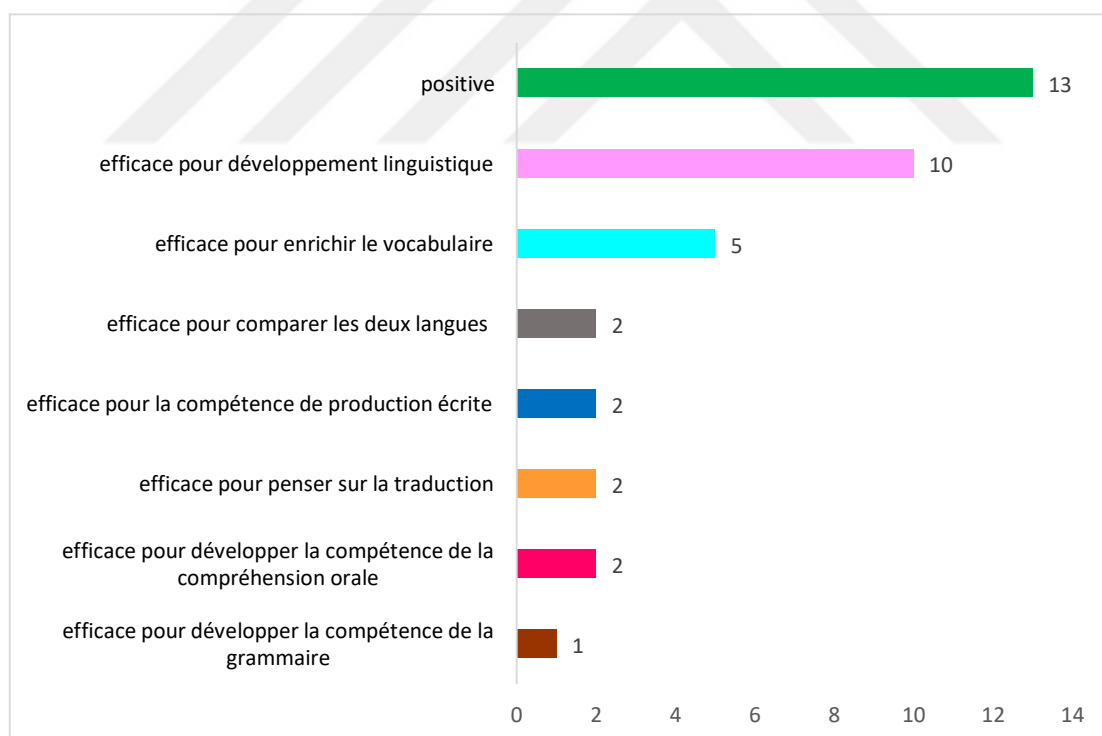


Figure 4.38. Graphique des réponses des apprenants à la première question de l'évaluation de FP4 et FP5

Les apprenants se sont encore une fois rapportés à l'influence positive de ce type d'activité et n'ont pas donné de détail (cité 13 fois).

Nous observons que la plupart des réponses sont globalement autour de l'idée que cette activité est efficace pour leur développement linguistique (cité 10 fois).

-Bu dillerarası altyazılama etkinliği çevirdiğim ilk altyazı olduğu için dilsel beceri gelişimime çok fayda sağladı. Bilmediğim bazı söz öbekleri de dahil olmak üzere çok fazla şey öğrendim. [Cette activité de sous-titrage interlinguistique étant le premier sous-titrage que je traduais, elle a été très utile pour le développement de mes compétences linguistiques. J'ai beaucoup appris, y compris des expressions que je ne connaissais pas.] (A10 : FP4)

-Bu etkinliğin öncekilere kıysala bir nebze daha zor olduğunu ancak dilsel gelişim açısından yararlı olduğunu düşünüyorum. [Je pense que cette activité était un peu plus difficile que les précédentes, mais qu'elle était utile en termes de développement linguistique] (A23 : FP4)

Par contre, comme l'activité demandée nécessitait cette fois-ci de penser en deux langues, leurs réponses variaient également en fonction de cette dualité. Ainsi, il est possible de lire au graphique ci-dessus qu'outre le vocabulaire qui est cité 5 fois, les autres compétences comme les compétences de production écrite, de traduction, de compréhension orale et grammaticale ont été également citées.

-altyazılama yaparken her zaman kelimesi kelimesine çeviri yapılamayacağını gördüm. [Je me suis rendu compte qu'on ne peut pas toujours faire une traduction mot à mot quand on fait du sous-titrage.] (A07: FP4)

-İki dil arasında bağlantı kurma becerimi olumlu etkilediğini düşünüyorum. [Je pense que cela a un effet positif sur ma capacité à faire des liens entre les deux langues] (A13:FP5)

Bu dillerarası altyazılama etkinliği, formal dilden farklı olarak günlük konuşma dilini duyup anlayabilme konusunda bana katkı sağlamıştır. [Cette activité de sous-titrage interlinguistique m'a aidé à entendre et à comprendre la langue parlée de tous les jours, différente de la langue formelle.] (A10: FP5)

D'autre part, deux apprenants ont indiqué qu'ils ont eu des difficultés en faisant l'activité du sous-titrage interlinguistique :

-alt yazılama etkinliğinde çok zorlandım. hepsini tamamlayamadım. J'ai eu du mal à faire l'activité de sous-titrage et je n'ai pas réussi à la compléter.(A03, FP4)

-bugünkü etkinlik diğerlerine göre çok daha zordu. adamın kullandığı dil aksan beni baya bi zorladı. fakat adamı anlamaya çalışmak ve contexte oturtmak zamanla daha da kolaylaştı. [L'activité d'aujourd'hui était beaucoup plus difficile que les autres. La langue utilisée par l'homme et son accent m'ont posé beaucoup de difficultés. mais en essayant de le comprendre et de le replacer dans son contexte, cela est devenu plus facile avec le temps.] (A04: FP5)

Les opinions des apprenants à propos de l'influence de l'activité du sous-titrage interlinguistique inversé (du turc vers le français) qui prend place dans la FP6 sur le développement de leurs compétences langagières sont également favorables.

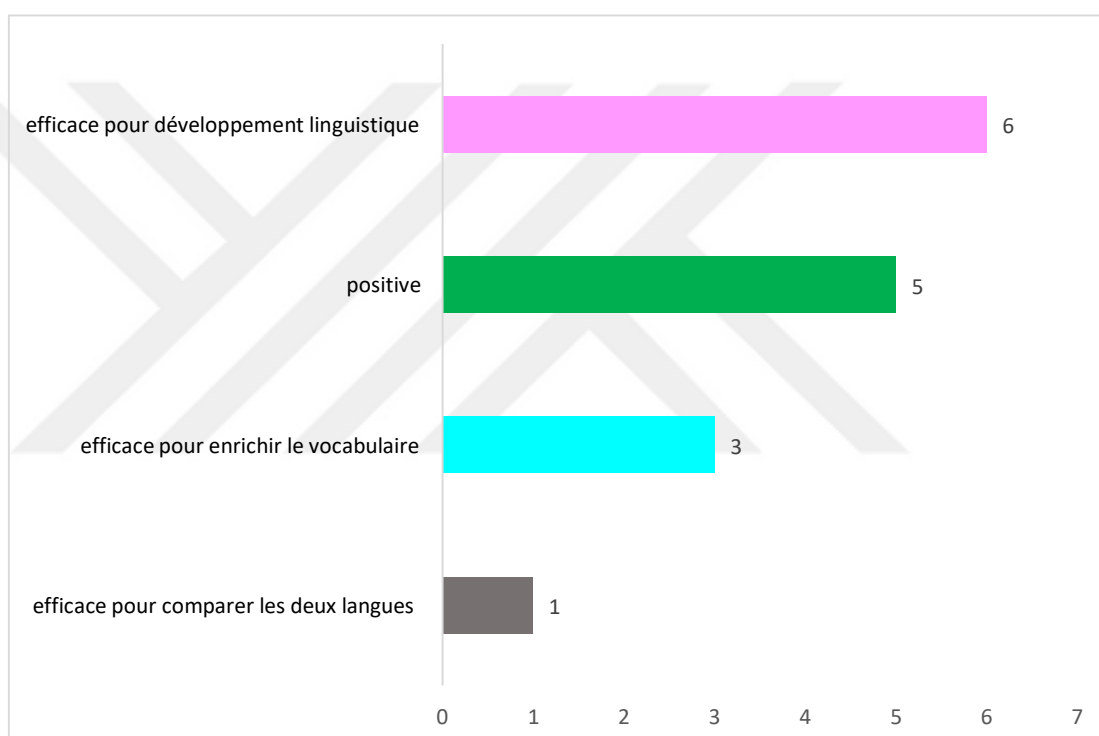


Figure 4.39. Graphique des apprenants à la première question de l'évaluation de la FP6

Tel que nous pouvons voir sur le graphique ci-dessus, 6 apprenants sur 15 ont approuvé que cela les ait aidés pour leur développement linguistique. 5 apprenants n'ont répondu que par des réponses comme « oui », « absolument », « certainement », etc. Trois d'entre eux, ont cité que cela était efficace notamment en vocabulaire et un apprenant a souligné que ce type de traduction l'a poussé à penser en deux langues dans un sens positif. Voici des exemples des propos des apprenants :

-Dile farklı bir bakış açısıyla ve sadece anadilde değil de yabancı dilde de düşünmemi sağlayarak oldukça verimli oldu benim için. Fransızca olan bir belgeyi Türkçeye çevirmenin benim için tam tersi durumdan daha kolay olduğunu fark ettim. [Cela a été très productif pour moi, car cela m'a permis de réfléchir à la langue d'un point de vue différent, non seulement dans ma langue maternelle, mais aussi dans une langue étrangère. Je me suis rendu compte qu'il était plus facile pour moi de traduire un document français en turc que l'inverse.] (A11)

-Bu dillerarası tersine altyazılama etkinliğinin dilsel beceri gelişimime büyük yararı oldu. Bu etkinlik beni, günlük konuşma dilinde kullanılan kalıpların ve alternatiflerinin neler olduğunu araştırmaya itti. [Cette activité de sous-titrage interlinguistique inversé a été très fructueuse pour le développement de mes compétences linguistiques. Elle m'a poussé à étudier les expressions utilisées dans la langue parlée de tous les jours et leurs alternatives.] (A10)

-Türkçede mecaz anlamlı ifadelerin Fransızca karşılıklarını bulmak eğlenceliydi. bana çok şey kattı. [Il était amusant de trouver les équivalents français des expressions au sens figuré en turc.] (A01)

Un seul apprenant a exprimé qu'il hésitait sur l'influence de l'activité à son développement linguistique en indiquant que :

-Emin değilim. [Je n'en suis pas certain.] (A17: FP6)

Nous avons observé que pour ce qui est de la première question les réponses des apprenants variaient conformément au type d'activité de sous-titrage. Les apprenants pensent que c'est une activité potentielle qui peut améliorer et développer les compétences linguistiques des apprenants. Toutefois, il a été cité par certains apprenants notamment aux premières fiches pédagogiques qu'ils ont eu des difficultés.

Ces résultats vont en parallèle avec les résultats du travail de Burczyńska (2015), d'après lequel les apprenants de groupe de contrôle ont témoigné des apports de l'activité de sous-titrage notamment sur leur compétence en écrit, en vocabulaire, en grammaire tout en qualifiant l'activité comme « amusante ».

4.3.2. Analyse de la question 2

La deuxième question, *Quel type de stratégies avez-vous utilisé pour remplir la fiche d'activité ?* était conçue pour pouvoir déterminer les stratégies auxquelles les apprenants se sont référés en complétant les fiches. Car, un des objectifs du travail était de relever ces stratégies (notamment activités et stratégies de médiation (Conseil de l'Europe, 2020)) dans l'accomplissement des activités de sous-titrage dépendant d'assurer la médiation de textes en

classe. Pour cette raison, la chercheuse, avant de passer à l'étape de l'expérimentation, a informé les apprenants sur les stratégies de médiation dans la formation en ligne. Ainsi, comme nous pouvons observer sur le graphique suivant, les apprenants se sont référés à plusieurs stratégies dont celle de médiation.

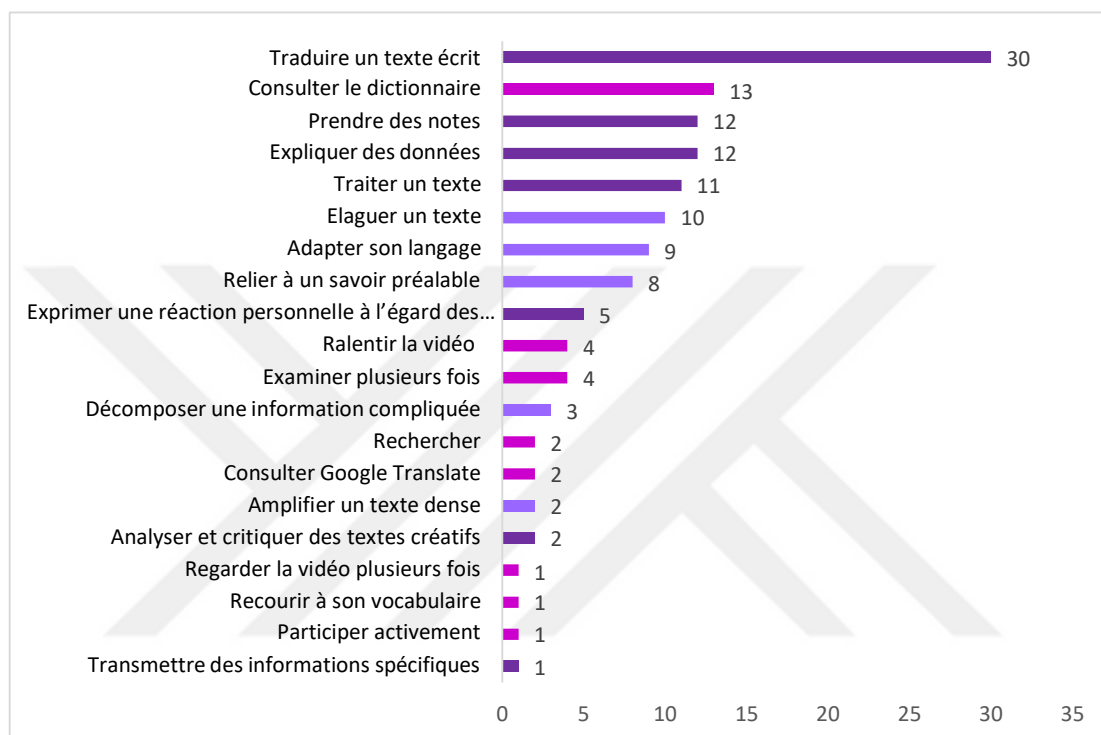


Figure 4.40. Graphique de la répartition des activités et des stratégies de médiation sur la réponse de la 2^e question dans l'ensemble des fiches pédagogiques

Parmi ces stratégies, nous constatons que l'activité la plus adoptée, est de traduire (cité 30 fois), ce qui n'est pas étonnant du fait que toutes les fiches pédagogiques offraient des activités de traduction outre l'activité du sous-titrage. Les activités de traduction dans ce travail ont été préparées pour pouvoir donner un rôle médiateur aux apprenants. Autrement dit, nous avons fait en sorte que les apprenants se sentent comme des médiateurs. Ceci a été fait parfois avec les consignes d'activités. Par exemple, la consigne de l'activité de sous-titrage interlinguistique de la cinquième fiche pédagogique est comme suit : « Un de vos amis qui enseigne à l'université souhaite informer ses étudiants sur la crise climatique dans le cadre de ses cours et vous demande de l'aider à traduire ce court-métrage frappant qu'il a visionné sur *YouTube* afin qu'il puisse le montrer à ses étudiants ». C'est de cette manière,

avec la consigne que l'on essaye d'assurer les éléments de la médiation. Or, c'est parfois avec la consigne directe qu'on leur a demandé directement de faire la traduction des courts énoncés en rapport avec le thème de la fiche pédagogique. (voir par exemple la partie brise-glace de la FP5 en Annexe 13).

La deuxième est de « prendre des notes », ce qui signifie que les apprenants ont fait un visionnage et écoute actifs et ont eu besoin de les noter. Dans l'ensemble de la recherche, nous n'avons pas opté pour créer des activités autour de l'activité de prise de notes en tant que tel, pourtant, celle-ci était parmi les activités les plus citées que les apprenants pensent avoir réalisées. (voir aussi 4.5.4.)

D'autres stratégies de médiation les plus citées comme « expliquer des données éléments » (cité 12 fois), « élaguer un texte » (cité 10 fois), « adapter son langage » (cité 9 fois), sont essentielles notamment en faisant la traduction. Les stratégies les moins citées nous montrent que soit les apprenants n'ont pas bien compris ce qu'ils étaient en train de faire comme activité, par exemple « paraphraser », car chaque fiche pédagogique contenait des exercices liés à cette notion ; soit qu'ils ne s'y sont pas référés, ce qui peut se lire comme une lacune à combler. En outre, les apprenants ont déclaré qu'ils ont utilisé d'autres stratégies outre que celles de médiation de textes, telles que consulter le dictionnaire (cité 13 fois), ralentir la vidéo (cité 4 fois), consulter *Google Translate* (cité 2 fois), rechercher, participer activement, recourir à son vocabulaire et regarder la vidéo plusieurs fois.

En outre, plusieurs stratégies citées par les apprenants coïncident avec les activités et stratégies de médiation telles qu'elles sont présentées dans le volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2020). Pour les activités aussi, par exemple, nous pouvons aisément dire que les deux dernières activités de médiation liées aux textes créatifs sont en question tout au long de l'expérimentation, car toutes les fiches pédagogiques contenaient des activités de production écrite dans laquelle les apprenants sont censés exprimer ce qu'ils pensent du contenu audiovisuel ou de le critiquer, de l'analyser ou de l'évaluer.

4.3.3. Analyse de la question 3

La troisième question était pour s'informer sur les opinions des apprenants sur les questions et les activités dans les fiches pédagogiques. Les apprenants ont globalement

précisé une opinion positive sur celles-là. D'après les réponses de cette question, tel qu'il est catégorisé ci-dessous, dans le graphique, nous pouvons sans aucun doute approuver que les fiches pédagogiques sont perçues par les apprenants comme étant très motivantes.

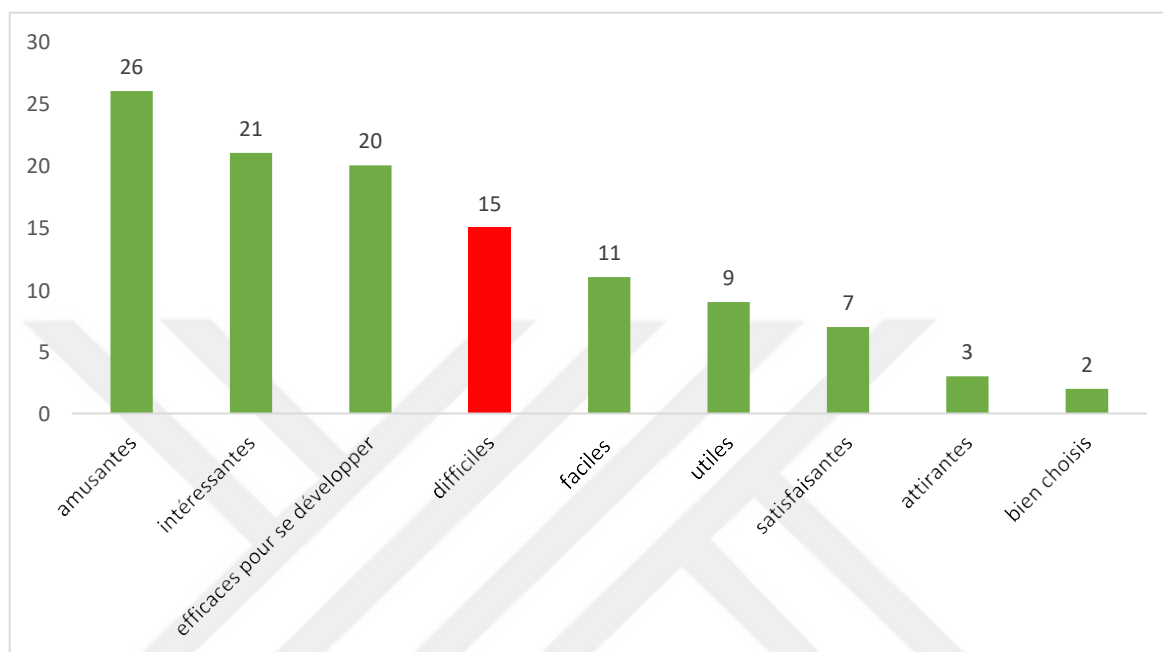


Figure 4.41. Graphique des réponses des apprenants à la troisième question de l'évaluation dans l'ensemble des fiches pédagogiques

Les propos des apprenants contenaient parfois de longues phrases, si bien que la chercheuse a essayé de trouver l'essence de ces énoncés et catégorisé en « adjectifs » les mots-clés. Par conséquent, les activités et les questions ont été qualifiées comme « amusantes » (cité 26 fois) et « intéressantes » (cité 21 fois). Il était cité 20 fois que les activités sont « efficaces » pour le développement linguistique. Par contre, les apprenants ont qualifié les activités comme étant parfois « difficiles » (cité 15 fois) et parfois « faciles » (cité 11 fois). Les autres qualifications faites par les apprenants étaient comme suit : « utiles » (cité 9 fois), « satisfaisantes » (cité 7 fois), « attirantes » (cité 3 fois), et « bien choisies » (cité 2 fois).

Nous avons constaté que l'opinion de tous les apprenants était positive sauf 2 apprenants qui ont mis un bémol à la vidéo et aux questions :

-Videodaki diyaloglar çok kafa karıştırıcıydı. Onun dışında basitti [Les dialogues de la vidéo étaient trop difficiles à comprendre. À part cela, c'était facile.] (A15)

-Sorular beklediğimden daha zor ve uzundu, ama çeviriyi keyifle yaptım. [Les questions étaient plus difficiles et plus longues que ce à quoi je m'attendais, mais j'ai aimé traduire] (A07)

Un apprenant a mis en relief que le niveau des questions variait :

-Soru ve aktiviteler bizi her açıdan değerlendirip tartacak nitelikte ve seviyesi de kimi yerlerde zorlarken kimi yerlerde kolayca yapabileceğimiz türde [Les questions et les activités nous évaluent sous tous les aspects, et même si les questions nous mettent parfois au défi, elles semblent parfois plus faciles] (A13)

Un autre apprenant a indiqué que faire la traduction avant de sous-titrer la vidéo l'a aidé :

-Bu etkinlikteki soru ve aktivitelerin başından beri birbiriyle bağlantılı olması benim için çok faydalı oldu. Konu ile ilgili çeşitli çevirilerle başlamak, daha sonra bu konu ile ilgili verilen videonun diliçi altyazılamasını yapmamda bana çok yardımcı oldu [Le fait que les questions et les activités de cette fiche soient liées entre elles dès le début m'a été très utile. Le fait de commencer par diverses traductions concernant le sujet m'a beaucoup aidé à réaliser le sous-titrage intralinguistique de la vidéo sur ce thème par la suite] (A10)

En dehors de la troisième question, les apprenants ont affirmé qu'ils ont réfléchi sur les activités des fiches pédagogiques et il est possible de dire que chacun des apprenants a exprimé une opinion positive sur celle-là.

4.3.4. Analyse de la question 4

Pour la dernière partie de cette phase d'évaluation de la FP1, à la consigne « *Si vous avez quelque chose à ajouter, vous pouvez écrire ici.* », les apprenants ont répondu en général en remerciant la chercheuse.

Pour la FP1, un apprenant s'est plaint de la difficulté d'une phrase dans la vidéo :
Altyazı hazırlama bölümündeki 6. cümle neydi öyle, 60 kere dinledim yine duyamadım, anlamadım. [Quelle était la 6ème phrase dans la partie de sous-titrage, je l'ai écoutée 60 fois, je n'ai pas réussi à l'entendre, je ne l'ai toujours pas comprise] (A17 :FP1)

Un autre apprenant a indiqué qu'il a bien aimé le thème de la vidéo :

Konudan bağımsız olarak ; video beni çok etkiledi, gerçekten hassas olduğum bir konu üzerinde çok güzel bir çalışma yapılmış. Bu yüzden 100-200 kelime arası yazdığım metinde içimden ne geldiye tam olarak onu yazdım, daha da yazmak istedim fakat kelime sınırı yüzünden kısa kesmek durumunda kaldım [Indépendamment du sujet, j'ai été très impressionné par la vidéo, un très bon travail a été fait sur un sujet auquel je suis très sensible. C'est pourquoi j'ai écrit exactement ce que je ressentais dans le texte. J'ai écrit entre 100 et 200 mots, je voulais écrire plus, mais j'ai dû l'abrèger à cause de la limite de mots] (A01 : FP1)

Un autre apprenant a exprimé qu'il a bien aimé les activités :

Çok iştah açıcı aktiviteler olsun kaynaklar olsun, etkinliğin başına oturunca kesinlikle sıkılmadan, büyük bir keyifle yavaş yavaş yapıyorum bitmesin diye :) [Qu'il s'agisse d'activités ou de ressources très appétissantes, lorsque je me mets à faire les activités, je les fais lentement, sans m'ennuyer, avec beaucoup de plaisir, pour qu'elles ne se terminent pas :) (A12)

Nous constatons que lorsque ce que les apprenants voulaient exprimer ne convenait à aucune des réponses pour une question de l'outil de collecte de données, ils ont ajouté un commentaire supplémentaire.

Il est à noter que les opinions des apprenants seront encore examinées en vertu de leurs réponses à la question finale. Après avoir terminé l'analyse de leurs opinions suivies de chacune des fiches pédagogiques, nous aborderons l'analyse des résultats des pré-test et post-test.

4.4. Analyse des pré-test et post-test

Le pré-test et le post-test comprenaient trois questions destinées à évaluer les performances des apprenants dans le domaine de la production écrite, le résumé (d'un texte français en turc) et la traduction (d'un texte turc en français) (voir les annexes 4 et 5). Après l'évaluation des deux experts du domaine, la note moyenne qu'ils avaient attribuée a été prise en compte comme note finale. Afin de calculer la différence entre les deux tests, nous nous sommes référée au test des rangs signés de Wilcoxon qui est jugé le plus approprié pour le groupe peu nombreux. En vertu des résultats de ce test, une différence significative a été détectée en faveur de la performance dans la production écrite des apprenants entre les deux tests. Dans le tableau ci-dessous, nous pouvons observer que la valeur « p » est au-dessous de 0,05, ce qui assure la signifiante de cette différence.

Résumé du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig. ^{a,b}	Décision
1	La médiane des différences entre le prétest et le post-test est égale à 0.	Test de rang signé de Wilcoxon	,004	Rejette l'hypothèse nulle.

a. Le niveau de signification est de 0,50.

b. La signification asymptotique est affichée.

Figure 4.42. Aperçu du résultat sur le test de statistiques Wilcoxon Signé de Rangs-

1

Rangs

		N	Rang Moyen	Somme de Rangs
posttest - prétest	Rangs négatifs	2 ^a	5,00	10,00
	Rangs positifs	13 ^b	8,46	110,00
	Egalité	0 ^c		
Total		15		

a. posttest < prétest

b. posttest > prétest

c. posttest = prétest

Figure 4.43. Aperçu du résultat sur le test de statistiques Wilcoxon Signé de Rangs-

2

Cependant, pour les notes de performances de traduction et de résumé des apprenants, nous ne pouvons pas parler d'une différence significative entre les résultats des deux tests. Car les deux valeurs pour ces deux performances sont au-dessus de 0,05 qui est la valeur essentielle pour qu'elle soit considérée comme significative.

Lorsque nous réfléchissons aux raisons de ces résultats non-significatifs pour les performances des apprenants sur le résumé et la traduction écrite, nous repérons que ces deux activités n'étaient pas très répandues dans les fiches pédagogiques. À savoir, toutes les fiches pédagogiques comprenaient une section à part entière sur la production écrite, alors que les activités de résumé et de traduction étaient plutôt rares et restaient au niveau phrastique. Ce serait, alors, mieux de mesurer la performance du sous-titrage actif des apprenants dans une classe sous forme de pré-test ou de post-test en organisant 15 ordinateurs qui fonctionnent parfaitement et qui ont tous le logiciel de sous-titrage qui fonctionnent également parfaitement.

En outre, et plus important encore, les apprenants n'avaient pas de connaissance sur la réalisation de l'activité de sous-titrage au début de la formation. Si c'était le cas, tous les apprenants auraient les notes maximales à la fin de l'étude et la note du pré-test serait la plus basse. Pour ces raisons, la performance de la traduction des apprenants a été mesurée par le biais de la traduction écrite du turc vers le français et d'une manière indirecte.

4.5. Analyse du questionnaire final en comparaison avec le questionnaire préliminaire

Pour pouvoir faire une comparaison sur la perception des apprenants sur leurs propres compétences et la traduction audiovisuelle nous avons opté pour les mêmes questions avant et après l'expérimentation. Les questions 7, 8, 9, 16 et 17 du questionnaire préliminaire coïncident avec les questions 1, 2, 3, 6 et 7 du questionnaire final. Pour cette raison nous aborderons les réponses données à ces questions en comparaison les unes avec les autres. Les trois premières questions se focalisaient sur la perception des apprenants sur leurs propres compétences : compétence de production écrite, leur niveau de français en général et leur compétence en informatique.

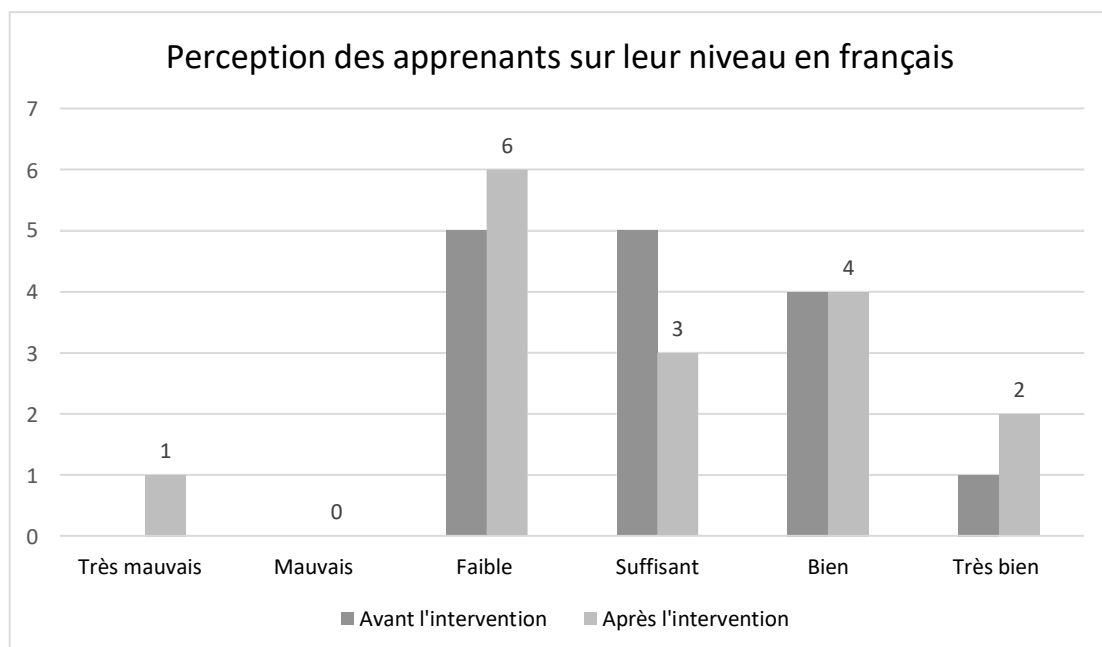


Figure 4.44. Graphique de la perception des apprenants sur leur niveau en français avant et après l'expérimentation

Nous observons dans le graphique ci-dessus que, pour ce qui est de niveau de français en général, la perception des apprenants n'a pas beaucoup changé. Ils pensent en général que leur niveau du français est plutôt « faible » ou « suffisant ». Pour un seul apprenant, nous observons que la formation est significative pour qu'il comprenne ses lacunes en français en général et en production écrite.

Le tableau suivant contient des résultats pour ce qui est de la perception des apprenants sur leur compétence de production écrite :

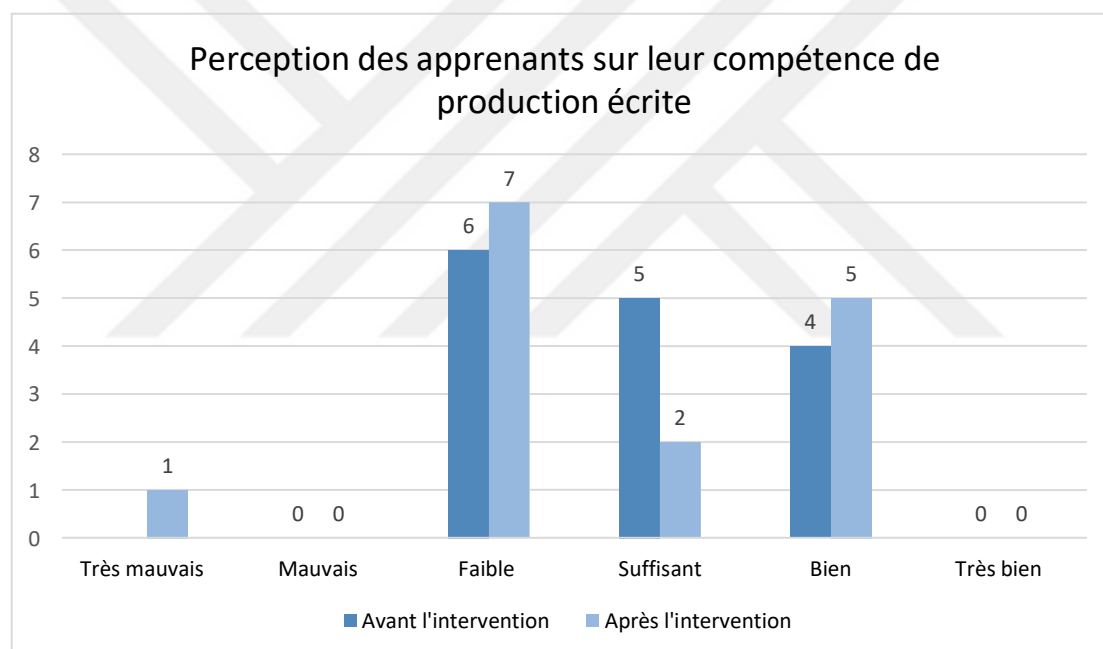


Figure 4.45. Graphique de la perception des apprenants sur leur compétence de production écrite en français avant et après l'expérimentation

La perception des apprenants sur leur compétence de production en moyenne est entre les degrés « faible » et « bien » et nous observons que cela n'a pas beaucoup changé après la formation.

La perception des apprenants sur leur compétence en informatique est comme montrée dans le graphique ci-dessous :

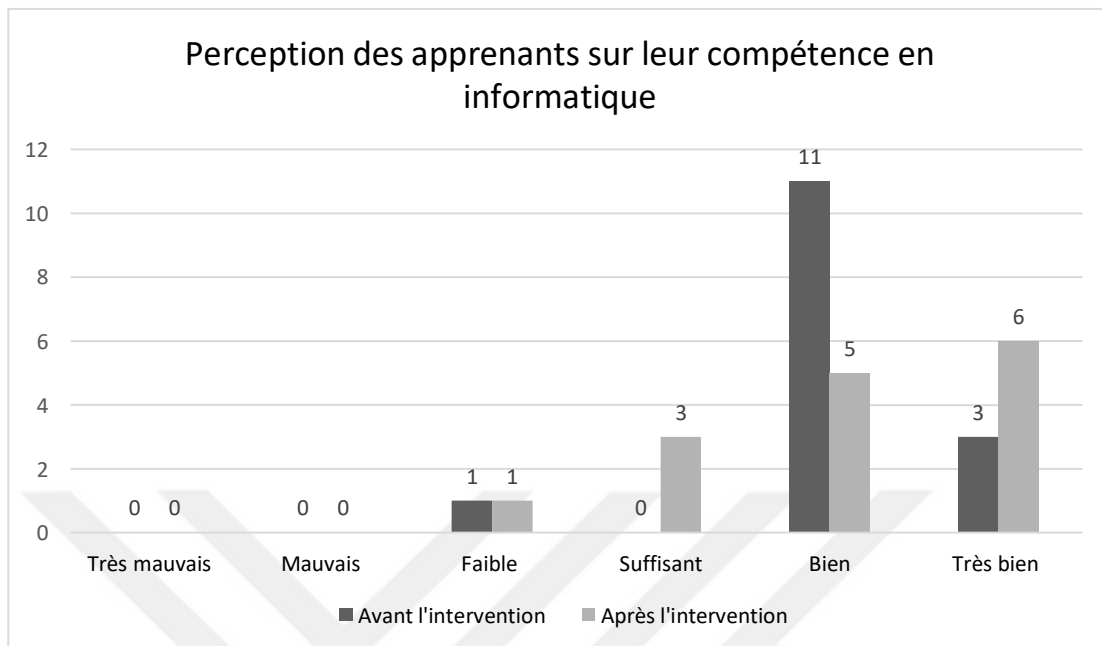


Figure 4.46. Graphique de la perception des apprenants sur leur compétence en informatique en français avant et après l'expérimentation

Nous observons que les apprenants présument en général qu'ils sont bons en informatique, pourtant il est à déduire qu'après la formation, quelques apprenants ont cru qu'ils ne gèrent pas bien et ont choisi la réponse « suffisant » et quelques-uns ont pensé qu'ils sont parfaits en cette compétence. On peut supposer que cette différence est liée au logiciel de sous-titrage. Ceux qui l'ont bien géré ont donné une réponse plutôt positive et vice-versa.

Le tableau ci-dessous a été conçu pour illustrer la différence avant et après l'expérience pour chacun des participants. Celui-ci devrait être lu de la manière suivante : les cases en rouge indiquent que l'apprenant a utilisé une expression plus négative après l'expérience qu'avant l'expérience ; ceux qui sont en vert illustrent le contraire, c'est-à-dire que l'apprenant a utilisé une expression plus positive qu'au début de l'étude. S'il n'y a aucune couleur, cela veut dire que l'apprenant a cité les mêmes expressions avant et après le travail.

Tableau 4.6. Répartition des réponses de chacun des apprenants avant et après l'expérimentation pour les questions 7, 8 et 9 du questionnaire préliminaire et 1, 2 et 3 du questionnaire final

	Q7 - Q1		Q8 - Q2		Q9 - Q3	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
A01	Très bien	Très bien	Suffisant	Bien	Très bien	Très bien
A03	Faible	Faible	Faible	Faible	Très bien	Très bien
A04	Faible	Faible	Faible	Faible	Très bien	Très bien
A05	Suffisant	Suffisant	Bien	Suffisant	Bien	Bien
A07	Faible	Faible	Faible	Suffisant	Bien	Très bien
A10	Suffisant	Suffisant	Faible	Faible	Bien	Très bien
A11	Bien	Très bien	Bien	Bien	Bien	Bien
A12	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien
A13	Suffisant	Bien	Faible	Faible	Bien	Faible
A15	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien
A17	Faible	Faible	Mauvais	Faible	Bien	Bien
A21	Suffisant	Faible	Faible	Suffisant	Bien	Suffisant
A22	Faible	Faible	Faible	Faible	Faible	Suffisant
A23	Bien	Bien	Suffisant	Suffisant	Bien	Suffisant
A24	Suffisant	Suffisant	Bien	Suffisant	Bien	Très bien

De la même manière, pour pouvoir faire une comparaison sur la perception des apprenants à propos de la difficulté de la tâche du sous-titrage ainsi que l'impact du sous-titrage à leur compétence de production écrite, nous avons posé les mêmes questions au début et à la fin du travail. À savoir, les questions 16 et 17 du questionnaire préliminaire ont été présentées aux apprenants dans le questionnaire final comme 6^e et 7^e questions.

Voici les résultats sur les questions 16 et 6 qui étaient des questions de type Likert, ainsi le 1 signifiait « Pas du tout d'accord » et le 5 signifiait « tout à fait d'accord ».

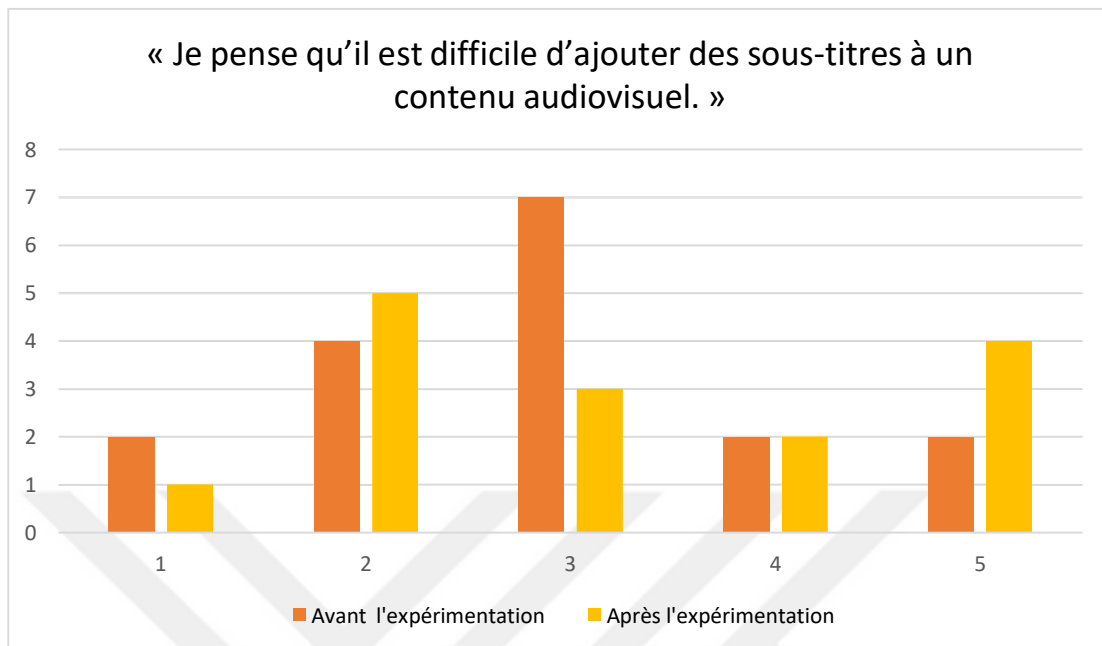


Figure 4.47. Graphique de la perception des apprenants sur la difficulté de l'activité du sous-titrage avant et après l'expérimentation

Nous pouvons constater que les réponses des apprenants ne sont pas regroupées en une seule réponse, et qu'un groupe d'apprenants pense que l'activité est difficile, tandis que d'autres ne le pensent pas. Nous constatons que cela n'a pas beaucoup changé après l'expérience.

Sur une autre question qui est centrée sur l'impact du sous-titrage à la compétence de la production écrite, les apprenants affirment nettement que le sous-titrage peut améliorer cette compétence et nous observons qu'ils sont encore plus décidés sur ce sujet après l'expérimentation.

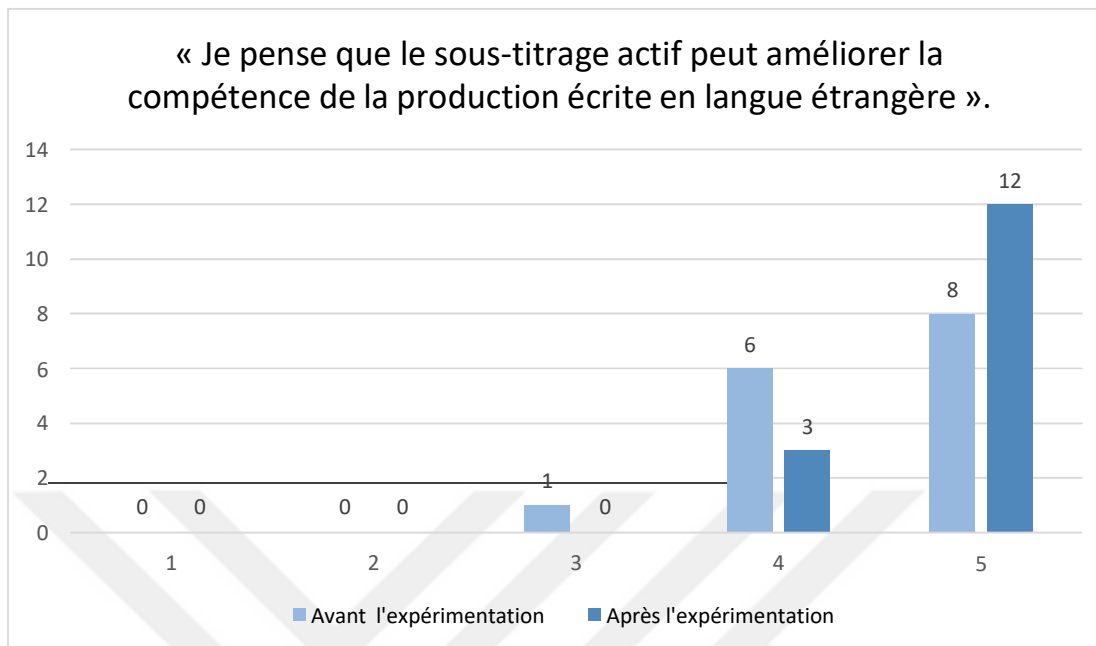


Figure 4.48. Graphique de la perception des apprenants sur l'impact de l'activité du sous-titrage sur la compétence de la production écrite avant et après l'expérimentation

Ce résultat est encore plus visible dans le tableau ci-dessous. Les cases en vert sont beaucoup plus nombreuses que les cases rouges pour la première question, les apprenants ont changé leur avis après l'expérimentation et ont probablement compris que le sous-titrage est plus facile qu'ils ne le pensaient. Pour l'autre question toutes les cases sont en vert sauf une. Cela montre pareillement que les apprenants sont convaincus que le sous-titrage actif est une activité percutante pour le développement de la compétence de production écrite.

Tableau 4.7. Répartition des réponses de chacun des apprenants avant et après l'expérimentation pour les questions 16, 17 du questionnaire préliminaire et 6, 7 du questionnaire final

	Q16-Q6		Q17-Q7	
	Avant	Après	Avant	Après
A01	2	3	5	5
A03	3	2	5	5
A04	3	3	4	5
A05	1	1	3	5
A07	5	5	5	5

A10	3	4	4	5
A11	3	5	5	5
A12	3	2	5	4
A13	1	5	5	5
A15	2	4	4	4
A17	2	2	4	4
A21	3	3	4	5
A22	5	5	5	5
A23	3	2	5	5
A24	2	2	4	5

4.6. Résultats sur le questionnaire final

Les apprenants, après avoir terminé toutes les fiches pédagogiques, à la fin de l'expérimentation, ont rempli le questionnaire final dans lequel ils sont censés répondre à des questions dans le but de connaître leurs opinions sur le travail, en détail.

Les trois premières questions ont été analysées dans la partie précédente en comparaison avec le questionnaire préliminaire. Nous passons, ainsi, directement à la quatrième question.

4.6.1. Analyse de la question 4

L'analyse de la question 4 qui porte sur la perception des apprenants vis-à-vis de l'impact de la formation sur leur compétence de production écrite est comme dans le tableau suivant :

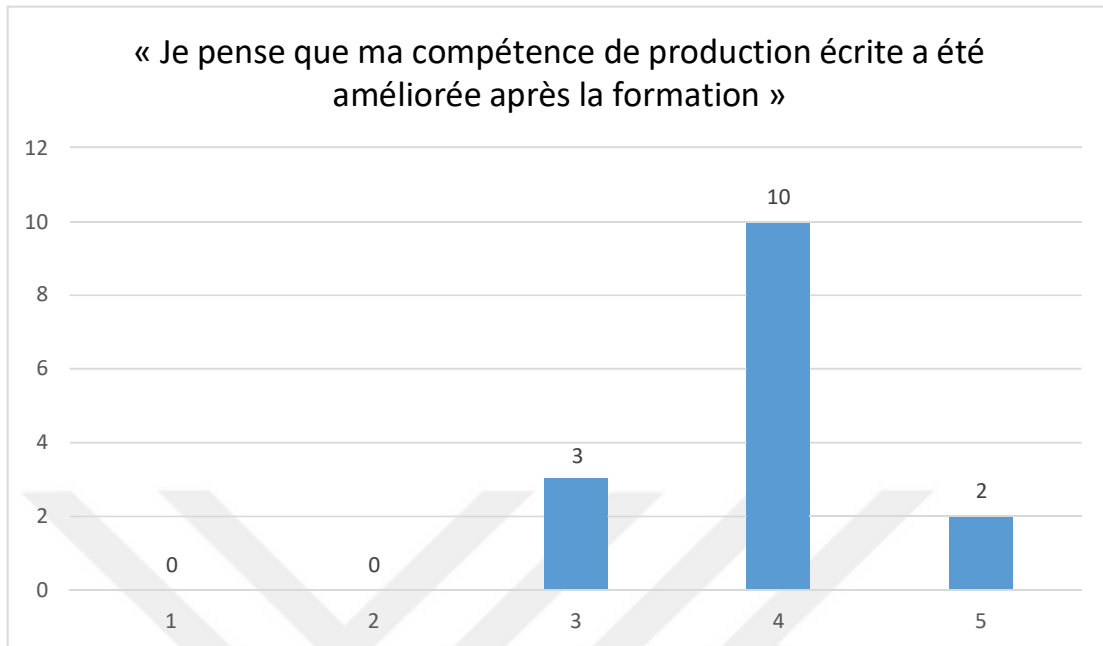


Figure 4.49. Graphique de la perception des apprenants sur leur compétence de production écrite après l'expérimentation

Tel qu'il est possible de le voir, en parallèle avec les résultats des pré-test et post-test les apprenants pensent qu'il y a eu une amélioration dans leur compétence de production écrite. À part trois apprenants qui hésitent et qui énoncent qu'ils sont indécis sur ce sujet, tous les autres ont approuvé qu'il y ait eu un progrès.

4.6.2. Analyse de la question 5

Différente de la question précédente, cette question se concentrait principalement sur l'impact de faire activement le sous-titrage sur la compétence de production écrite, et tous les apprenants ont affirmé sans hésitation qu'il y a un développement comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous :

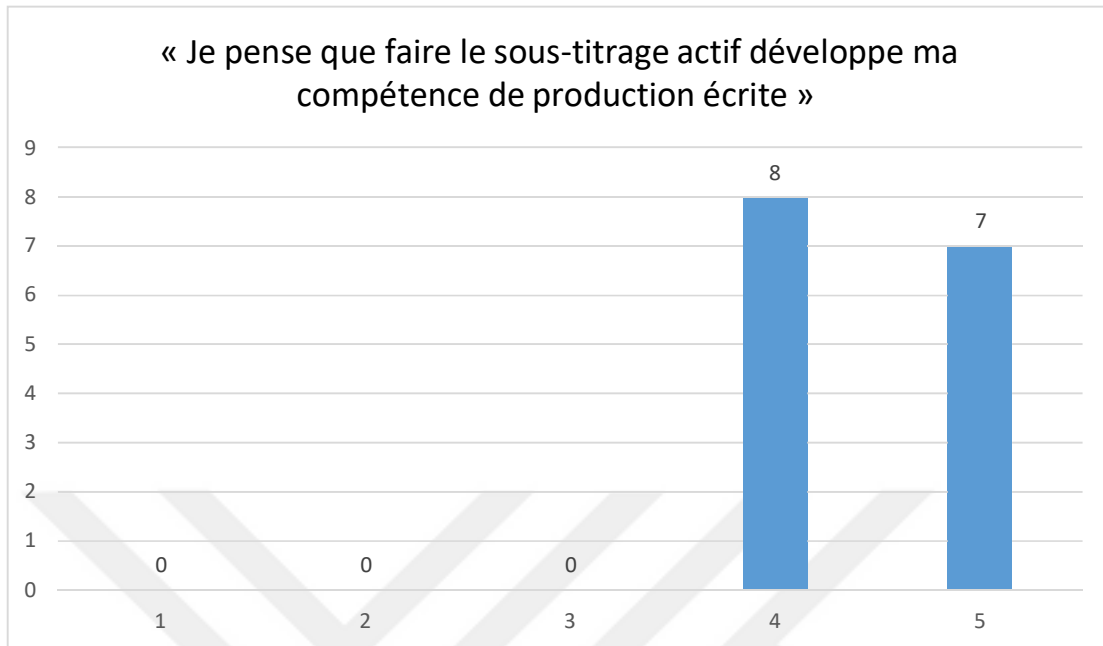


Figure 4.50. Graphique de la perception des apprenants sur l'impact de l'activité du sous-titrage sur leur compétence de la production écrite après l'expérimentation

Il est à rappeler que les questions 6 et 7 ont été analysées dans la partie précédente en comparaison avec les mêmes questions posées dans le questionnaire préliminaire.

4.6.3. Analyse de la question 8

Cette question a été posée pour s'informer sur les compétences que les apprenants eux-mêmes estiment avoir le plus améliorées, s'ils le pensent effectivement qu'il y a eu une amélioration grâce à la formation. Tous les apprenants sont du même avis qu'il y a eu un progrès sur leur compétence de la compréhension orale tel qu'il peut se lire dans le tableau suivant :

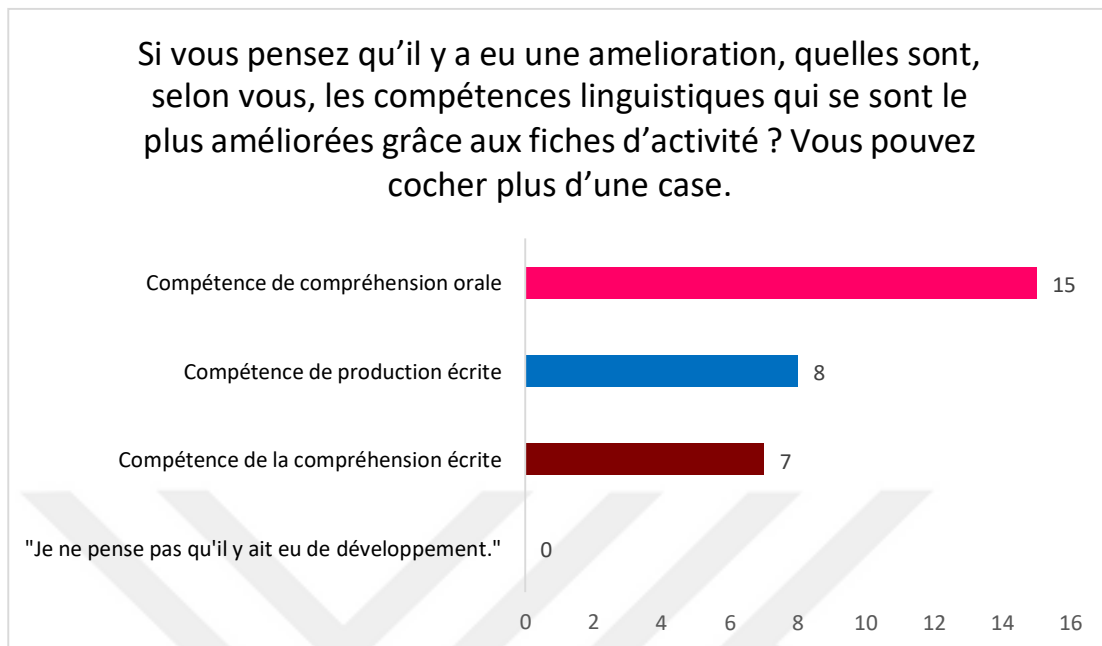


Figure 4.51. Graphique de la perception des apprenants sur le développement de leurs compétences après l'expérimentation

Bien que ce ne soit pas l'une des compétences que l'étude visait à développer, il s'agissait en fait d'un résultat attendu suite à des activités menées, car les trois premières fiches pédagogiques se concentraient sur le sous-titrage intralinguistique, à savoir, les apprenants étaient censés bien écouter les propos des personnages dans la vidéo et y trouver les mots manquants. C'est probablement grâce à cette focalisation sur le canal auditif que les apprenants ont pensé qu'ils ont eu le plus de développement dans la compétence orale parmi toutes les autres compétences citées et en comparaison à la production écrite que le travail est censé étudier. À ce sujet, un apprenant a même cité qu'il a « écouté 60 fois la vidéo pour trouver ce qui y a été dit » (A17 : FP1).

En outre, il faut se rappeler que le sous-titrage intralinguistique didactique diffère du sous-titrage professionnel, ce qui est maîtrisé par des professionnels car normalement le traducteur des contenus audiovisuels a la transcription en main. Mais dans notre cas, le seul moyen de parvenir à comprendre les paroles de personnages, c'est de les écouter.

4.6.4. Analyse de la question 9

Cette question qui a été formulée comme « Parmi les activités et stratégies suivantes, lesquelles avez-vous utilisées pour compléter les fiches d'activité ? » était pour relever les activités et les stratégies de médiation de textes (Conseil de l'Europe, 2020) que les apprenants pensent avoir utilisées dans la mise en fonctionnement des fiches d'activité et des tests de la recherche tout au long du processus de la recherche. Les apprenants ont tous précisé qu'ils ont accompli toutes les activités de médiation comme il est montré dans le tableau ci-dessous :

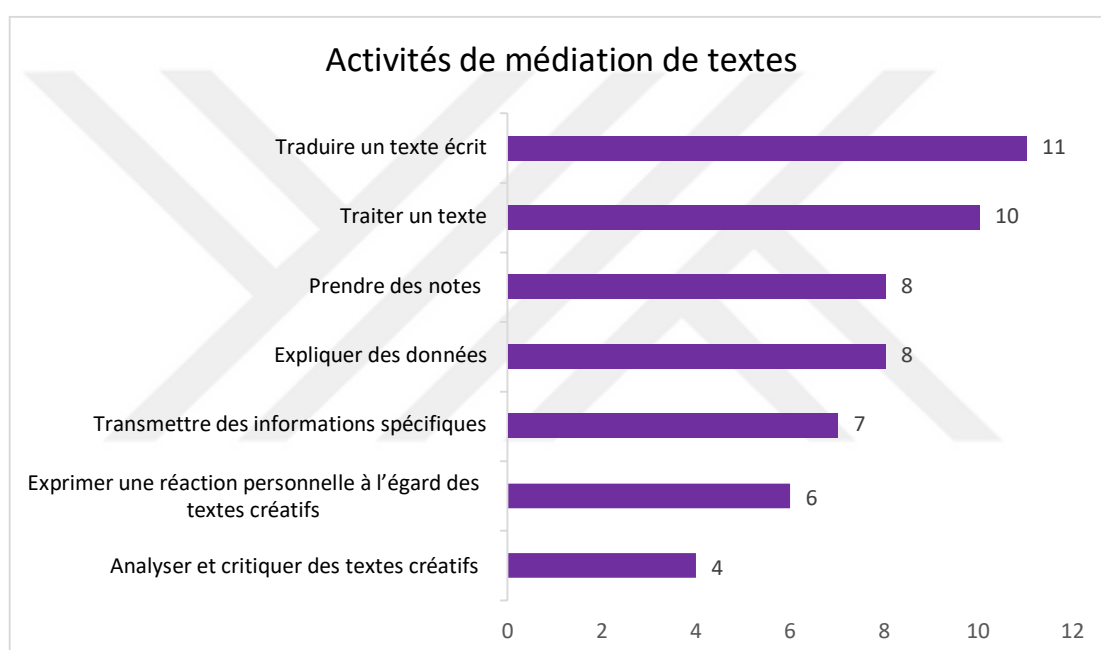


Figure 4.52. Graphique de la perception des apprenants sur leur utilisation des activités de médiation après l'expérimentation

L'activité la plus accomplie par les apprenants est, sans surprise, « traduire un texte écrit » (cité 11 fois) qui est suivi de « traiter un texte » (cité 10 fois). En relation avec le travail, nous pouvons dire qu'il a été demandé aux apprenants de faire la traduction tout d'abord des textes courts, puis de plus en plus complexes et à chaque fois ils ont été évalués conformément au type d'activité demandée. Toutes les fiches pédagogiques ainsi que les tests contenaient des activités de traduction en plus des activités de sous-titrage dans les fiches pédagogiques du turc au français ou *vice versa*. Car il est précisé que les langues A et B

« peuvent être des langues différentes, des variétés de la même langue, des registres de la même variété, des modalités de la même langue ou de la même variété ou une combinaison de tout cela » et il est même précisé que cela peut être les mêmes langues (Conseil de l'Europe, 2020, p. 108).

Comme activité, « prendre des notes » est au troisième rang (cité 10 fois), « expliquer des données » est aussi parmi les activités de médiation la plus répandue (cité 8 fois), « transmettre des informations spécifiques » est une activité répandue (cité 7 fois).

Les activités les moins accomplies par rapport aux autres sont celles qui sont liées aux textes créatifs : « exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs » (cité 6 fois) et « analyser et critiquer des textes créatifs » (cité 4 fois). En fait, bien qu'il existe des tâches conçues spécifiquement pour cette activité de médiation (les tâches des productions écrites des fiches pédagogiques), nous pensons que celles-ci ont peut-être été moins choisies du fait que les apprenants ne sont probablement pas en mesure de considérer les vidéos comme des textes créatifs.

Les stratégies de médiation pour simplifier soit en amplifiant « amplifier un texte dense » (cité 18 fois), soit en élaguant un texte « élaguer un texte » (cité 17 fois)¹⁷ sont les deux stratégies que les apprenants pensent qu'ils ont le plus utilisées tel que nous pouvons le voir sur le graphique ci-dessous. Ceci n'a rien d'étonnant quand nous comparons les ressemblances de stratégies tel que Díaz Cintas & Remael (2014) dans leur œuvre intitulée *Audiovisual Translation : Subtitling*, sous le titre de « la linguistique du sous-titrage ». Dans ce livre, les chercheurs, abordent les critères du sous-titrage et pour la réduction du texte ils proposent des stratégies comme la condensation et reformulation (au niveau du mot et de la phrase) et l'omission (au niveau du mot et de la phrase) (pp. 144-170). Comme nous avons étudié dans la partie 2.7.1. du travail, ces stratégies coïncident avec les critères pour l'utilisation didactique du sous-titrage telle que Talaván (2020) les a cités.

¹⁷Il est à souligner que pour l'analyse de cette question on a ajouté également les données de la deuxième question dans laquelle on demande aux apprenants les stratégies auxquelles ils recourent pour la mise en pratique de chaque fiche pédagogique.

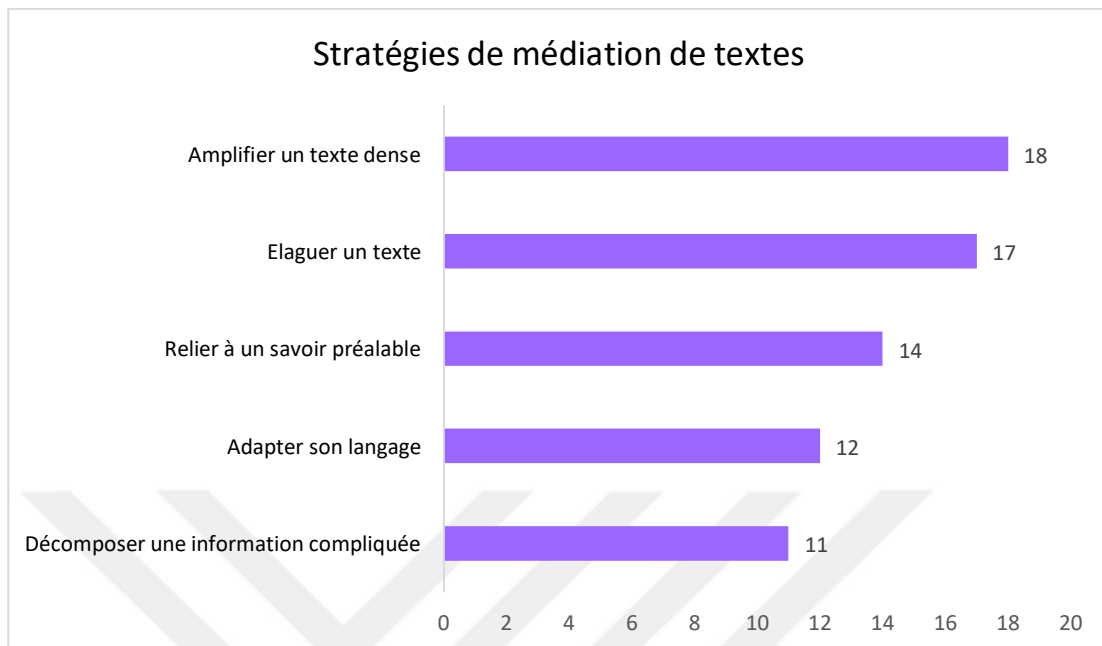


Figure 4.53. Graphique de la perception des apprenants sur leur utilisation des stratégies de médiation après l'expérimentation

Après les deux stratégies, c'est « relier à un savoir préalable » qui les suit. Les deux autres stratégies de médiation de textes sont « adapter son langage » (cité 12 fois) et « décomposer une information compliquée » (cité 11 fois).

4.6.5. Analyse de la question 10

Comme ressources consultées, presque tous les apprenants (13 personnes) ont énoncé qu'ils ont utilisé les outils de traduction comme *Google Translate*. En fait, il s'agissait d'une réponse attendue puisque les apprenants travaillaient de manière autonome. C'est peut-être l'une des raisons pour laquelle les compétences des apprenants en matière de traduction ne se sont pas développées comme prévu. En fait, il n'y avait pas de différence significative entre le premier et le dernier test lorsque les étudiants traduisaient sans utiliser d'outils pendant l'examen. Bien qu'un certain nombre d'études suggèrent que les outils de traduction favorisent l'apprentissage, d'autres études indiquent le contraire. Dans le cas de cette étude, ainsi, nous pouvons dire que ces outils n'ont pas eu d'effet aux performances de la traduction des apprenants (voir Nassau et al., 2022).

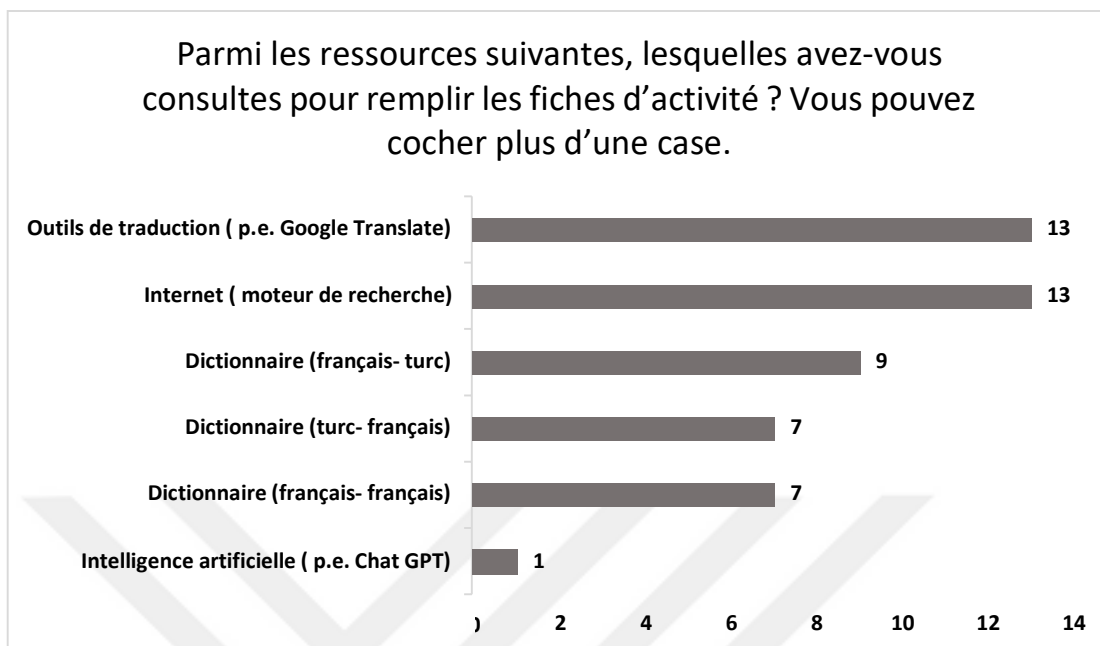


Figure 4.54. Graphique des ressources utilisées par les apprenants pendant l'accomplissement des activités sur les fiches pédagogiques

4.6.7. Analyse de la question 11

La plupart des apprenants ont affirmé que les vidéos sont attirantes et amusantes (cité 7 fois), ce qui est l'un des objectifs de la chercheuse car les vidéos doivent être motivantes.

Le fait que les vidéos contiennent de sujets importants est cité 4 fois par les apprenants, ce qui coïncide avec les thèmes du DELF B2 du fait que la chercheuse a choisi les vidéos conformément aux thèmes et aux sujets du DELF B2. En parallèle avec cette constatation, quelques apprenants ont mentionné que les contenus abordent des problèmes sociaux (les droits de femmes, la crise écologique...). Nous observons que les apprenants, en tant que futurs enseignants de FLE, évaluent également les vidéos du point de vue didactique : ils indiquent que les vidéos suivent une progression pédagogique (cité 2 fois) et qu'elles ont été soigneusement choisies. Il a été cité 2 fois que les vidéos sont éducatives et informatives. Selon deux opinions, les vidéos sont considérées comme utiles pour améliorer les compétences de compréhension orale et production écrite. L'opinion d'un apprenant qui exprime que « les vidéos sont un peu difficiles mais enrichissantes » peut sembler négative

au premier abord, mais le fait qu'ils témoignent aussi du fait qu'elles sont en même temps enrichissantes, est un témoignage positif.



Figure 4.55. Graphiques des opinions des apprenants sur les vidéos des fiches pédagogiques

4.6.8. Analyse de la question 12

Les opinions des apprenants sur les thèmes des vidéos sont positives. Tel qu'il est présenté dans le graphique ci-dessous, de la même manière que les vidéos, les apprenants pensent en général que les thèmes sont motivants : ils les qualifient comme « attirants » (cité 5 fois), « intéressants » (cité 3 fois) et « amusants » (cité 3 fois). Les autres qualifications sont comme suit : « variée » (cité 3 fois), « informatifs » (cité 3 fois), « universels » (cité 3 fois), « actuels » (cité 2 fois), « sensibilisateurs » (cité 2 fois) et « bien organisés » (cité 1 fois). La chercheuse avait l'objectif de faire en sorte que les thèmes soient motivants, universels et actuels. En ce sens, ses objectifs correspondent aux réponses des apprenants.



Figure 4.56. Graphique des opinions des apprenants sur les thèmes des vidéos des fiches pédagogiques

4.6.9. Analyse de la question 13

Au sujet des difficultés techniques qu'ils ont rencontrées lors de l'expérimentation, cinq apprenants ont témoigné qu'ils n'ont eu aucune difficulté au niveau technique. Trois apprenants ont indiqué qu'ils ont eu des difficultés concernant l'utilisation du logiciel de sous-titrage.

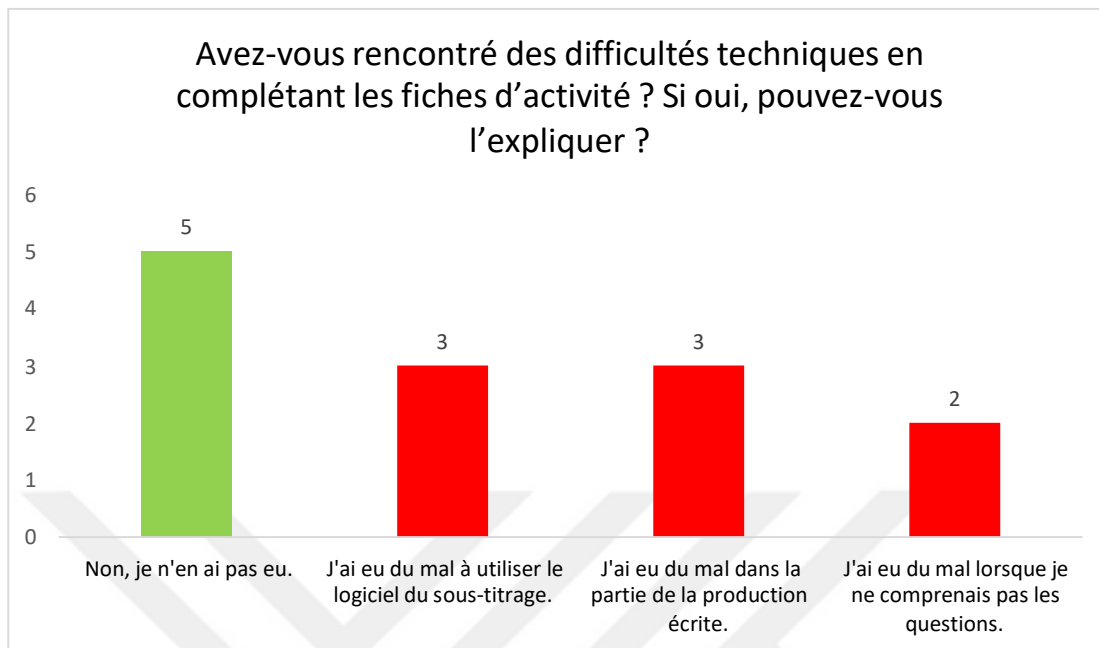


Figure 4.57. Graphique des opinions des apprenants sur les difficultés techniques qu'ils ont rencontrées

4.6.10. Analyse de la question 14

Concernant les difficultés qu'ils ont rencontrées au niveau linguistique, cinq apprenants ont dénoncé qu'ils ont eu des problèmes à cause des expressions qu'ils ne connaissaient pas. Quatre apprenants ont cité qu'ils n'ont pas compris le contenu audiovisuel et qu'ils ont eu du mal à accomplir les activités. Trois apprenants ont exprimé que les personnes dans le contenu audiovisuel parlaient tellement vite qu'ils ont eu du mal à saisir l'essentiel. Linguistiquement parlant, trois apprenants ont indiqué qu'ils n'ont pas eu de difficulté. Nous pouvons observer ces témoignages sur le schéma suivant :

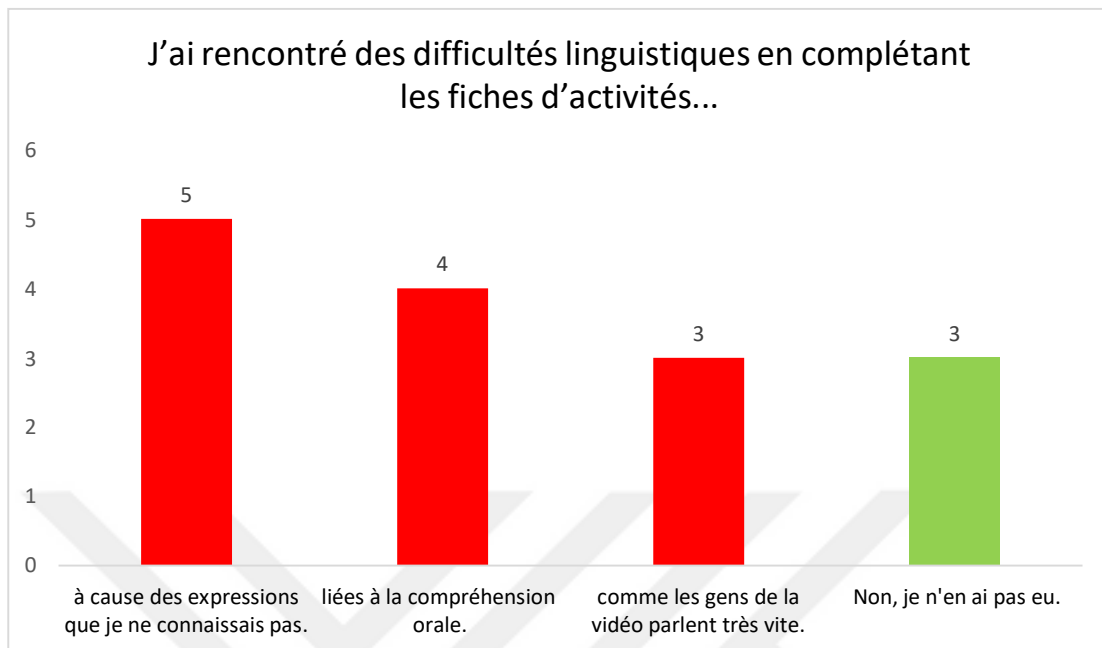


Figure 4.58. Graphique des opinions des apprenants sur les difficultés linguistiques qu'ils ont rencontrées

4.6.11. Analyse de la question 15

À la question, « En tant qu'enseignant en formation initiale, que pensez-vous sur la contribution du sous-titrage actif au développement des compétences linguistiques ? », les apprenants ont tous affirmé que cela apporte une contribution. Parmi eux, deux apprenants ont cité également que cela était utile notamment pour comprendre des conversations quotidiennes. Les autres ajouts étaient que cela est une bonne méthode pour l'apprentissage des langues étrangères, un apprenant a mis en relief une fois de plus que c'est utile notamment pour la compétence de compréhension orale et finalement il a été cité que cette méthode peut combler des lacunes en apprentissage des langues étrangères.

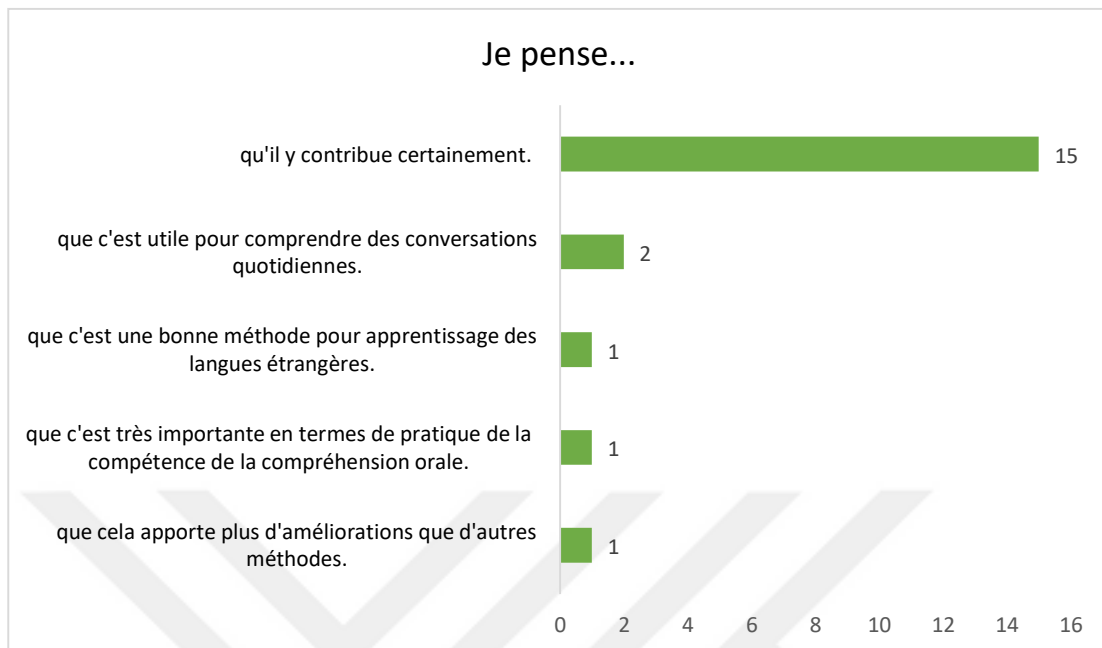


Figure 4.59. Graphique des opinions des apprenants en tant que futurs enseignants sur le sous-titrage actif-1

4.6.12. Analyse de la question 16

La seizième question cherche à savoir si les apprenants pensaient que la formation leur a permis d'acquérir d'autres compétences, s'ils ont approuvé qu'elle en ait apporté dans la question précédente. La majorité des apprenants ont rapporté qu'ils ont appris comment faire des sous-titrages grâce à la formation. Trois apprenants ont affirmé que cela leur était utile pour leur culture générale. Les autres apports que les apprenants ont cités sont l'enrichissement professionnel, la connaissance d'une nouvelle méthode pour utiliser dans leur propre classe, avoir vécu une nouvelle expérience, avoir une meilleure concentration. Un apprenant a cité qu'il a tellement aimé faire du sous-titrage qu'il regrette de ne pas le faire professionnellement.

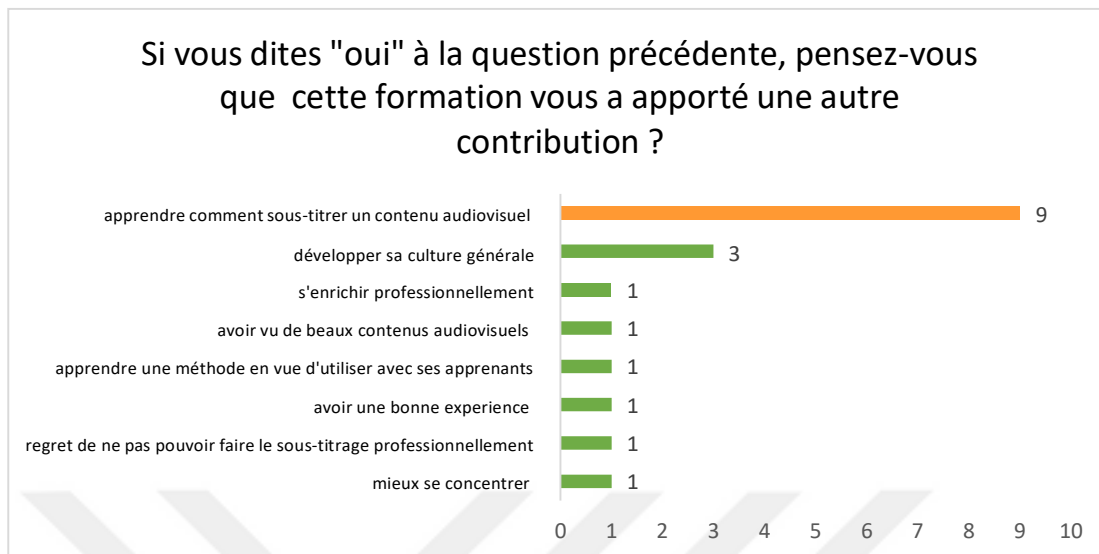


Figure 4.60. Graphique des opinions des apprenants en tant que futurs enseignants sur le sous-titrage actif-2

4.6.13. Analyse de la question 17

La dernière question du questionnaire final, « Y a-t-il d'autres aspects de la recherche que vous souhaitez indiquer ? », était posée pour récupérer les informations supplémentaires sur les apprenants liées à la recherche, c'est de cette manière que nous avons eu quelques critiques. Après nous avoir remerciée, quelques apprenants ont encore une fois cité l'efficacité de la méthode. Plutôt comme une opinion négative, un apprenant a avancé que toutes les vidéos devaient être comme la dernière vidéo. Cette dernière vidéo évoquée par l'apprenant était celle sur la journée internationale des Pères. Comme il ne s'agissait pas d'un entretien nous n'avons pas eu l'occasion de lui demander la raison de cette opinion. Pourtant, nous pouvons dire que cette vidéo en turc contenait de courts passages de la vie quotidienne liés aux relations père-enfant.

Un autre apprenant a énoncé que la tâche de production écrite dans les fiches pédagogiques n'était pas nécessaire, pourtant tous les résultats auxquels nous avons abouti sur la production écrite sont positifs. Le dernier avis portait sur la difficulté de l'utilisation du logiciel de sous-titrage. Cela était une limitation dès le début du travail, pourtant, les apprenants n'ont pas eu autant de difficultés que nous n'attendions.

4.7. Discussions finales

Pour conclure cette quatrième partie, nous pouvons dire que les résultats que nous avons eus à partir des outils de collecte de données sont en grande partie en faveur de l'utilisation de la traduction audiovisuelle, du mode de sous-titrage actif, dans l'enseignement du FLE et soutiennent les hypothèses que nous avons présentées au début du travail.

Nous avons observé au final que les objectifs de la traduction pédagogique (selon De Arriba Garcia, 1996 et Schäffner, 1998 cité par Pintado Gutiérrez, 2012) ont été atteints : les apprenants ont amélioré leur compréhension de texte source ; les activités ont amélioré la production des apprenants ; les apprenants ont développé leur connaissance en langue étrangère et ont trouvé la possibilité de comparer les deux langues ; ils se sont référés aux stratégies telles que la reformulation et la paraphrase ; ils ont développé leur vocabulaire ; ils ont utilisé la langue pour l'apprentissage autonome de la langue étrangère ; et finalement ils ont consolidé leur compétence langagière par une utilisation active.

En outre, nous avons vu que les résultats auxquels nous avons abouti vont de pair avec les résultats des recherches similaires réalisées dans le domaine : tout comme pour les travaux dont l'axe de recherche est centré sur la compétence de production écrite dans différentes paires de langues (Talaván Zanon, 2006 ; Talaván & Rodríguez -Arancón, 2014 ; Burczyńska, 2015 ; Talaván et al., 2016 ; Talaván et al., 2017 ; Talaván et al., 2022 ; Talaván & Rodríguez -Arancón, 2024), la présente recherche a montré que pour la paire des langues français-turc également le sous-titrage actif intralinguistique, interlinguistique et interlinguistique inversé ont aidé à développer la compétence de production écrite des apprenants.

À part la compétence de production écrite, nous avons découvert que les apprenants ont été convaincus que l'activité de sous-titrage actif, avec tous ses modes, a aidé leur développement linguistique comme souligné par Lertola, 2019 ; Talaván 2019 ; Talaván, 2020 ; Talaván et Lertola, 2023. Parmi toutes les compétences, c'est la compréhension orale qui était la plus améliorée pour les apprenants car cette compétence a été développée notamment dans les activités de sous-titrage intralinguistique et interlinguistique tel que Talaván (2020) le présumait.

Pour ce qui est de la traduction, contrairement, par exemple, au travail de Talaván et Rodríguez-Arancón (2024), dans le présent travail il ne s'agissait pas d'un résultat significatif sur l'amélioration des performances de la traduction des apprenants. Bien que cela puisse

être dû à de nombreuses raisons, nous pensons que la raison la plus importante pourrait être l'utilisation d'outils numériques de traduction pour remplir les fiches d'activités.

Étant donné qu'aucune étude visant à déterminer la fréquence du recours et de l'utilisation des stratégies de médiation n'a pas été réalisée dans ce domaine, et que la relation entre la médiation et la traduction audiovisuelle a été travaillée d'une manière générale mais informative (Talaván, 2019 ; Talaván & Lertola, 2022), nous pouvons affirmer que la présente étude est pionnière de ce point de vue. Pourtant, parmi les stratégies d'apprentissage, la traduction était celle à laquelle on avait le plus recouru, et ceci coïncide avec le travail de Vaklifard (2023). D'après sa recherche, l'utilisation de la traduction aide à diversifier les stratégies d'apprentissage directes des apprenants de FLE. De plus, d'après les avis des apprenants, l'utilisation de la traduction favorise le développement de stratégies affectives, sociales et métacognitives.

Les propos des apprenants ont montré qu'ils étaient convaincus que l'activité de sous-titrage actif était efficace pour le développement de leur vocabulaire, les travaux de Lertola, (2012, 2019b) et Talaván et Rodríguez-Arancón (2024) soutiennent ce résultat.

Même si notre travail ne se fixait pas comme objectif de contribuer aux compétences interculturelles ou socio-culturelles des apprenants, certaines des opinions étaient dans cette voie. Ceci va de pair avec les travaux de Deplaedt et Sottile (2011) qui ont étudié l'exploitation du sous-titrage actif en classe de FLE et aboutit au fait qu'elle a été efficace notamment sur les connaissances des apprenants sur le français et la société française, tout comme le travail de Šárka Starobová et al., (2012), qui montre que le sous-titrage actif a apporté aux apprenants non seulement un apport linguistique mais aussi sociolinguistique et socioculturel. Nous déduisons effectivement que cette activité de sous-titrage a donné une occasion aux apprenants d'être plus conscients des éléments interculturels ; nous pouvons trouver de tels résultats dans les travaux de Borghetti, (2011) et Borghetti et Lertola (2014).

Les diverses recherches dans le domaine (Talaván Zanon, 2006 ; Incalcaterra McLoughing, 2009 ; Borghetti, 2011 ; Borghetti & Lertola, 2014 ; Incalcaterra McLoughing & Lertola, 2014 ; Talaván & Rodríguez Arancón, 2014 ; Guillaume, 2015 ; Talaván et al., 2016 ; Talaván & Lertola, 2022 ; Estévez Aubry, 2023, etc.) qui suggèrent que l'activité de sous-titrage actif est motivante, coïncident avec les résultats de notre recherche d'après laquelle les opinions des apprenants sont toutes positives et englobent des qualifications qui

nous amènent au fait que la motivation est assurée tout au long du processus. Les apprenants ont notamment exprimé que les activités, les vidéos ainsi que les thèmes étaient amusants, informatifs, bien choisis, universels etc. Tous ces éléments cités par les apprenants nous montrent que les activités possédaient les neuf caractéristiques (sur dix) d'une activité motivationnelle présentée par Viau (2009, pp. 136-144) : ainsi, toutes les activités ont des objectifs et des consignes clairs ; elles étaient significatives aux yeux des apprenants d'après leurs opinions ; au final ils ont accompli un produit authentique, à savoir, le sous-titrage d'un contenu audio-visuel ; les activités s'avéraient également comme un défi pour les apprenants ; les activités de sous-titrage leur offraient un engagement cognitif ; pendant qu'ils accomplissaient les tâches les activités leur ont aussi donné la possibilité de faire des choix ; toutes les activités comprenaient d'une manière ou d'une autre des éléments interdisciplinaires (p. ex. sensibilisation sur l'écologie ou sur les droits femmes, etc.) et les activités se sont déroulées sur une période suffisante pour les apprenants (au délai d'une semaine). La seule caractéristique motivationnelle qui manquait dans les activités de sous-titrage propre à ce travail était que l'activité devait permettre aux apprenants d'interagir et de collaborer avec les autres. Cette condition n'a pas pu être remplie car la recherche a été conçue de manière que les apprenants puissent travailler de manière autonome.

Au final, il convient de noter que pour cette étude, à laquelle ont participé 15 apprenants, nous pouvons affirmer qu'elle permet de se présenter comme une contribution au domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE pour les étudiants turcs puisqu'il s'agit d'une étude pionnière dans ce domaine.

5. CONCLUSION

Dans cette dernière partie du travail, nous avons pour but de présenter les notions importantes de la recherche ainsi que les résultats clés en rapport avec nos objectifs principaux ; de discuter les implications pratiques en vertu des résultats obtenus des outils de collecte de données et de proposer des pistes pour de futures recherches.

Comme il a été souligné tout au long de cette thèse, la notion de médiation dans l'enseignement des langues étrangères a pris une nouvelle dimension avec la réélaboration de son contenu dans le volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2018, 2020). C'était, en fait, par cette simple constatation que la chercheuse s'est penchée sur le fonctionnement de cette notion. Elle a fini par trouver qu'il y a des ressemblances entre les activités et les stratégies de médiation et celles de la traduction audiovisuelle, en particulier, celles de sous-titrage. À partir de cet état des lieux, avant même les objectifs du travail, cette thèse a étudié, de prime abord, le lien entre la médiation et la traduction. Ainsi, dans la partie du cadre théorique de ce travail, nous avons mis en relief ce lien en abordant ces deux notions de manière à la fois distincte et conjointe. Nous avons remarqué que dans la littérature, la relation qui se trouve entre la médiation et la traduction dite pédagogique a été déjà mise en exergue. Or, pour ce qui est de la traduction audiovisuelle, même si cela a été cité par certains chercheurs (Talaván, 2019 ; Talaván & Lertola, 2022) qui soulignent qu'il y a des passerelles entre les deux, nous avons constaté que cela a été fait d'une manière générale. Pour cette raison, nous nous permettons d'affirmer que le premier exploit de cette étude, dans le domaine des langues étrangères, est l'examen approfondi de la relation entre la notion de la médiation et la traduction audiovisuelle.

Nous avons observé qu'il y a des ressemblances entre les activités et stratégies de la médiation de textes et celles de la traduction audiovisuelle professionnelle. Bien qu'il existe des ressemblances entre les activités et les stratégies que ces deux notions recouvrent, il est à souligner que cette thèse adopte une optique plutôt didactique et porte uniquement sur le domaine de l'éducation, car la perspective est tout à fait différente pour ce qui est de la traduction audiovisuelle professionnelle et la traduction audiovisuelle didactique (TAD, comme le nomme Talaván, 2020). D'un point de vue professionnel, pour tous les modes de la TAV, la chose la plus importante s'avère comme le produit final, alors que c'est le

processus qui est important d'après le point de vue didactique. Ainsi, dans la deuxième partie de ce travail, nous nous sommes focalisée sur les activités et stratégies de médiation en essayant de les comparer à celles du sous-titrage, à savoir, les critères pour la mise en pratique du sous-titrage didactique.

Tout au long du processus de cette recherche, notre but était en effet de découvrir le potentiel d'une méthode innovante qui a été étudiée seulement depuis une dizaine d'années dans la littérature et qui continue à se développer de jour en jour. Cette méthode a été travaillée par les chercheurs dans le domaine d'apprentissage des langues étrangères pour les paires de langues notamment l'anglais-l'espagnol (par exemple, Talaván & Rodríguez-Arancón, 2014 ; Talaván & Ávila-Cabrera, 2015 ; Talaván et al., 2016.) Pourtant peu de recherches se sont focalisées sur la langue française (par exemple, Deplaedt et Sottile, 2011 ; Šárka Starobova et al., 2012 ; Guillaume, 2015 ; Estévez Aubry, 2023) et il n'y en avait aucune, à notre connaissance, qui a été consacrée à la paire de langues français et turc.

Notamment pour les classes de langues homogènes comme la nôtre, c'est-à-dire que la langue maternelle des apprenants et de l'enseignant étant le turc, on ne peut pas nier cette langue maternelle commune qui peut beaucoup aider ces acteurs à médier le savoir pour apprendre une langue étrangère. Pourtant cette constatation ne veut aucunement dire que les cours doivent se passer entre le va-et-vient des langues maternelle et étrangère : cela veut dire tout simplement que l'on peut, et peut être, doit consacrer plus de place à la langue maternelle à condition que cela soit dans le cadre des activités et/ou des tâches des cours. L'utilisation de la langue maternelle ne doit pas se limiter à la transmission d'informations sur la culture de la langue cible ou à l'explication de certains concepts car la possibilité de comparer le système des deux langues et les structures culturelles associées peut beaucoup contribuer au développement linguistique de l'apprenant.

5.1. Conclusion sur les questions de recherche

À part l'étude du lien entre la médiation et la traduction, nous avons essayé de répondre à trois questions de recherches. La première question était comme suit :

- Est-ce que le sous-titrage actif comme activité de médiation peut aider à développer la compétence de production écrite des apprenants ?

Pour pouvoir répondre à cette question nous nous sommes référée aux données qualitatives et quantitatives de la recherche que nous avons récupérées à partir des outils de collecte de données. Nous avons comparé les résultats des pré-test et post-test des apprenants en recourant au logiciel d'analyse statistique et avons déduit qu'il y avait une différence significative en faveur de cette méthode. Lorsque nous avons comparé la perception des apprenants sur l'impact du sous-titrage avec leur compétence de production écrite avant et après l'expérimentation, nous avons déduit que ceci est également en faveur de l'apport de sous-titrage actif. Finalement les opinions des apprenants ont été identifiées et catégorisées à l'aide d'un logiciel d'analyse quantitative, et nous avons constaté que celles-ci étaient également en faveur de la méthode de l'expérience. Nous en avons alors conclu que, dans les limites de notre recherche, le sous-titrage actif est une bonne méthode pour développer et/ou améliorer la compétence de production écrite des apprenants.

Avec cela, à partir des opinions des apprenants, nous avons aussi abouti au résultat que le sous-titrage actif intralinguistique aidait à développer la compétence de la compréhension orale des apprenants. Ceci n'a de prime abord rien d'étonnant, comme les trois premières fiches pédagogiques étaient centrées *a priori* sur les activités d'écoute attentive et consistait en ce que les apprenants font des rédactions à partir de ce qu'ils ont écouté et compris. L'une des raisons pour lesquelles nous avons d'abord utilisé le sous-titrage intralinguistique dans notre étude était à la fois d'évaluer le potentiel de développement de la compétence de production écrite comme révélé dans l'étude de Talaván et al. (2016) et l'autre raison était de familiariser les apprenants avec le logiciel de sous-titrage au stade initial, comme le suggèrent Talaván et Lertola (2022). Donc, ce résultat sur la compétence de compréhension orale se montre comme un « plus » pour ce qui est du développement des compétences des apprenants dans le cadre de ce travail.

Notre deuxième question de recherche sur l'utilisation de stratégies de médiation de texte était formulée comme suit :

-Est-ce que les apprenants se réfèrent aux stratégies de médiation pendant les activités de traduction ?

Pour pouvoir répondre à cette question nous nous sommes référée à deux outils de collecte de données qui sont basés sur les opinions des apprenants. D'après les résultats

obtenus, les apprenants ont affirmé qu'ils avaient utilisé toutes les stratégies de médiation en faisant le sous-titrage actif. Quant à l'utilisation des stratégies de médiation de textes, à partir de leurs opinions, il a été constaté que les apprenants utilisaient toutes les stratégies de médiation de textes tout au long du travail, mais ce sont notamment des « stratégies pour simplifier un texte » auxquelles ils ont recouru le plus, suivi de la stratégie « expliquer un nouveau concept ».

À ce titre, il est à rappeler que le volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2020) présente trois types de médiation, à savoir, les médiations de textes, de concepts et de communication tandis que ce travail n'englobe que le premier. Comme notre étude est conçue comme une expérimentation qui nécessite un travail à distance et autonome de la part des apprenants, et comme nous avons conclu au début de la recherche qu'il était impossible de réunir les étudiants simultanément à cause de leur programme assez chargé de dernière année de leurs études, nous n'avons présenté et évalué que les activités qui chevauchent sur les activités de médiation de textes que les étudiants peuvent réaliser d'une manière autonome et seuls. En ce sens, nous avons commencé par accepter que nous devions limiter notre travail à la mise en exergue de la médiation de textes car la médiation de concepts nécessitait une approche collaborative liée au travail de groupe, et la médiation de communication visait l'interaction en se concentrant sur la dynamique de la communication entre les étudiants. Nous étions effectivement consciente qu'une médiation complète serait atteinte lorsque les trois piliers de celle-ci seraient complétés. Pourtant, nous considérons la médiation de texte comme le plus important pilier de cette notion, notamment en classe de langue étrangère, et de plus, il fallait délimiter le sujet de recherche afin de réaliser une étude plus approfondie.

La troisième question de notre recherche était orientée vers la collecte des opinions des apprenants sur l'activité du sous-titrage actif. La question a été formulée comme suit :

-Quelles sont les opinions des apprenants vis-à-vis de l'impact de la TAV active sur leur propre apprentissage ? Croient-ils qu'elle sera utile en classe de FLE ?

C'était une question à laquelle nous attribuons une grande importance, parmi d'autres, car nous avons pensé au début du travail que les opinions des futurs professeurs de FLE seraient significatives pour avoir une idée sur la mise en fonctionnement de la TAV

didactique dans une classe de FLE. Tel que nous avons étudié dans la partie *Résultats* de ce travail, les futurs professeurs pensent que c'est une bonne méthode à plusieurs égards dans le sens que cette méthode est

- innovante et utile pour briser la routine dans une classe de FLE,
- très motivante et amusante du fait qu'elle offre un défi aux apprenants,
- efficace pour le développement ou l'amélioration de tout type de compétences linguistiques,
- efficace également pour le développement du vocabulaire, de la culture, de la grammaire et de la compétence de traduction,
- efficace pour la mise en exergue des stratégies de médiation de textes,
- riche car elle propose de travailler sur des contenus audiovisuels variés, universels, informatifs, actuels, amusants ainsi que sensibilisateurs.

Les apprenants en tant que futurs professeurs en matière de FLE ont précisé également que, grâce à cette expérience, ils se sont enrichis professionnellement et ajouté qu'ils ont appris une méthode en vue d'utiliser avec leurs apprenants.

5.2. Limites et défis de l'étude

Ce travail englobant une méthode innovante dans l'enseignement/ l'apprentissage des langues étrangères comporte de nombreuses limites et des défis.

La conception de cette recherche a coïncidé avec l'époque de la pandémie de Covid 19, lorsque l'enseignement à distance était répandu en Turquie, mais la partie expérimentale de la recherche avait été planifiée pour être réalisée en face-à-face. Après la pandémie de Covid 19, l'enseignement est passé au présentiel et comme prévu, l'expérimentation de la recherche serait menée en face-à-face. Cependant, en raison des tremblements de terre du 6 février 2022 qui a frappé la Turquie et la Syrie, la recherche a dû être repensée car l'enseignement à distance a été relancé au niveau universitaire. Cette situation s'est avérée en effet comme un défi et un enjeu pour le travail : la recherche a dû être menée sur l'axe de l'enseignement à distance et en autonomie en se concentrant uniquement sur la partie de médiation de textes.

Une autre limite de l'étude est la difficulté d'utiliser le logiciel de sous-titrage, même si la technologie est très conviviale. Bien qu'à première vue, cette difficulté semble ne concerner que les apprenants, elle concerne également les enseignants en termes de préparation du matériel et de maîtrise de l'application, car ils doivent trouver des solutions aux questions et problèmes éventuels des apprenants.

Une autre limite de l'étude est le choix des vidéos à utiliser dans la formation. En effet, les vidéos doivent répondre à de différents critères et il a été difficile pour la chercheuse de trouver des contenus audiovisuels qui respectaient tous ces critères. Néanmoins, le choix des thèmes en fonction du niveau du groupe d'apprenants avec lequel on travaille peut s'avérer pratique, car il limite la sélection des vidéos. Par exemple, dans cette étude, la chercheuse a commencé par définir les thèmes du niveau B2 et a ensuite passé au processus de la recherche et au choix des contenus audiovisuels.

Nous tenons à préciser que ce domaine se développe jour après jour et que depuis 2020, date à laquelle la proposition de cette thèse a été faite, de grands progrès ont été réalisés en la matière. À la lumière de ces développements, nous avons essayé d'ajouter de nouvelles informations à la partie théorique de la thèse. Néanmoins, ces nouveautés peuvent être prises en considération lors des futures recherches.

5.3. Propositions

Les propositions que nous voudrions partager à partir des résultats de cette étude seront adressées à deux publics : aux enseignants qui voudraient tester la TAV dans leur classe et aux chercheurs qui veulent l'étudier.

5.3.1. Propositions pour les enseignants qui souhaitent utiliser les modes de TAV en classe du FLE

Les modes de TAV peuvent s'utiliser en classe de plusieurs manières en vue de, pour n'en citer certains :

- développer ou améliorer les compétences,
- assurer la médiation,
- inciter la motivation,
- attirer l'attention,

À cet effet, les enseignants peuvent choisir un mode de traduction audiovisuelle et l'utiliser d'après les critères de l'utilisation didactique de TAV comme cité dans la partie 2.7. de ce travail et concevoir un matériel à l'aide du modèle de fiche pédagogique présenté en annexe 21.

En ce qui concerne le choix des contenus audiovisuels, il est important que celles-ci soient actuelles, de courte durée et intéressantes. Les publicités, les courts-métrages, les courtes vidéos sur les réseaux sociaux tels que Instagram peuvent être cités comme exemple. Les enseignants peuvent trouver ce genre de contenus audiovisuels pour le FLE sur les sites tels que [http-7](#), [http-8](#), [http-9](#), [http-10](#), [http-11](#), [http-16](#), [http-17](#), [http-18](#).

L'interaction entre les étudiants peut être assurée par des travaux de groupe en classe. Cette interaction peut se faire à la fois en langue maternelle des apprenants ainsi qu'en langue cible.

Au niveau universitaire, qu'il s'agisse de doublage, d'audiodescription ou de sous-titrage, les apprenants peuvent bénéficier de l'apport des modes de la TAV didactique dans le cadre d'un devoir à long terme ; cela leur permettrait de réaliser des produits plus créatifs.

Il ne s'agit pas toujours de créer un mode de la TAV, par exemple, les apprenants peuvent être incités à organiser ce qui est déjà fait pour qu'il soit adapté à un autre public.

5.3.2. Propositions pour les chercheurs qui souhaitent mener des recherches sur la TAV didactique

- Les résultats présentés dans cette thèse peuvent être réévalués dans le cadre d'une recherche à laquelle participeraient un plus grand nombre de participants.
- La partie expérimentale de la recherche peut être conçue comme un travail de groupe en face-à-face, ce qui permettrait de mettre à l'ordre du jour d'autres activités et stratégies de médiation (médiation de concepts et de communication).
- Tous les autres modes de la TAV didactique peuvent être testés et évalués de la même manière pour de différents groupes d'apprenants et/ou pour différents objectifs linguistiques et/ou différentes compétences communicatives langagières.

- Une base de données permettant d'accéder à des documents audiovisuels français et turcs peut être créée.
- Une plateforme interactive peut être créée pour la pédagogisation et préparation des fiches pédagogiques uniquement pour l'utilisation de la TAV didactique en FLE.

Comme une dernière proposition, nous conseillons également de repenser sur le contenu des cours de traduction (*le thème et la version*) dans les départements de didactique du FLE en Turquie. Tel que nous l'avons étudié dans la section 2.4.2. de ce travail, ces cours ne contiennent pas de contenu audiovisuel d'après les informations données sur la page web de chacun des départements. À notre modeste avis, il est préférable d'inclure la traduction audiovisuelle dans les cours.

Sur la base de la méthodologie utilisée dans cette thèse, des recherches supplémentaires sur des paires de langue autres que le français et le turc permettront d'étendre ce champ d'étude à un domaine plus vaste. De plus, il serait souhaitable d'évaluer le potentiel des activités à mener dans la même langue, autrement dit, la valeur intralinguistique de la TAV peut être mise en exergue.

Pour terminer, nous recommandons d'utiliser le sous-titrage actif qui est vu comme une activité motivante ayant le potentiel de développer de nombreuses compétences en même temps et qui peut être présenté comme le résultat le plus important de cette étude en fonction de l'objectif visé dans une classe de FLE pour assurer la médiation dont la valeur augmente de jour en jour.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aden, J., & Weissmann, D. (2012). Présentation. La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes. *Ela. Etudes de Linguistique Appliquée*, 167(3), 265–266. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0265>
- Akdoğan, S. B., & Yıldırım, C. (2022). Türkiye'deki Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği lisans programlarında çevirinin yeri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 149–179.
- Alonso-Perez, R., & Sánchez-Requena, A. (2018). Teaching foreign languages through audiovisual translation resources: teachers' perspectives. *Applied Language Learning*, 28(2), 1–24.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4(144), 407–425. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>
- Bairstow, D., & Lavour, J.-M. (2017). Sous-titrage, compréhension de films et acquisition de vocabulaire. *Psychologie Française*, 62(3), 249–261. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2015.05.001>
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Didier.
- Biedermann, A. (2014). La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères. *Synergies Chili*, (10)1, 83–91.
- Borghetti, C. (2011). Intercultural learning through subtitling: the cultural studies approach. In L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, M.A., & Nì Mhainnín (Éds.) *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling* (pp. 111–137). Peter Lang.
- Borghetti, C., & Lertola, J. (2014). Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study. *Language and Intercultural Communication*, (14), 423–444. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.934380>
- Borras, I., & Lafayette, R.-C. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of french. *The Modern Language Journal*, 78(1), 61–75. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02015.x>
- Burczyńska, P. (2015). Reversed subtitles as a powerful didactic tool in SLA. In Y. Gambier, A. Caimi, & C. Mariotti (Éds.), *Subtitles and Language Learning: Principles, strategies and practical experiences* (pp. 221–244). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0719-7>

- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles. *The Journal of Specialised Translation*, (6), 85–98.
- Caimi, A. (2013). Subtitles and language learning. In Y. Gambier, & L. Van Doorslaer (Éds.), *Handbook of Translation Studies*, (4). <https://doi.org/10.1002/jlb.57.1.80>
- Calduch, C., & Talaván, N. (2017). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching* (4)2, 168–180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>
- Chaume, F. (2004). Film studies and translation studies: two disciplines at stake in audiovisual translation, *Meta*, 49(1), 12–24. <https://doi.org/10.7202/009016ar>
- Chaume, F. (2012). *Audiovisual translation: Dubbing*. St. Jerome.
- Chauvet, A., Normand, I., & Erlich, S. (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du cadre Européen Commun*. CLE International.
- Chiu, Y. H. (2012). Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation? *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 24–27. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01252.x>
- Comas-Quinn. (2019). Using online volunteer translation communities for language learning in formal education. In A. Plutino K. Borthwick, & E. Corradini (Éds.), *New Educational Landscapes: Innovative Perspectives in Language Learning And Technology* (pp. 41–47). Research Publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.36.9782490057481>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe. (2016). *Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*. [En ligne : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/168073ff32>, consulté le 16 décembre 2020]
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. [En ligne : <https://rm.coe.int/cccr-volumecomplementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, consulté le 16 décembre 2020]
- Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, volume complémentaire*. [En ligne : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>, consulté le 15 mai 2024]
- Cook, V (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, (57)3, 1–14. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>

- Cook, G. (2007). A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 396–401. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00160.x>
- Cook, G. (2010) *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford University Press.
- Coste, D. (1995). Éveil, veille, vigilance. L'éveil au langage. *Notions en questions : rencontres en didactique des langues*, (1), 5–24.
- Creswell, J.-W. (2009) *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. (3^e ed.). Saga.
- Creswell, J.-W., & Creswell, J.-D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. (15^e ed.). Saga.
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cuq, J., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International.
- Danan, M. (1992). Reversed subtitling and dual coding theory: new directions for foreign language instruction. *Language Learning*, 42(4), 497–527. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01042.x>
- Danan, M. (2004). Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta*, 49(1), 67–77. <https://doi.org/10.7202/009021ar>
- Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: A framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 441–456. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.522528>
- Danan, M. (2015). Subtitling as a language tool. In Y. Gambier, A. Caimi & C. Marlotti (Éds.), *Subtitles and language learning: Principles, strategies and practical experiences* (pp. 41–62). Peter Lang.
- De Carlo, M. (2012). Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique. *Éla. Études de Linguistique Appliquée*, 167(3), 299–311. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0299>
- Delabastita, D. (1989) Translation and mass-communication Film and T.V. translation as evidence of cultural dynamics, *Babel*, 35(4), 193–218. <https://doi.org/10.1075/babel.35.4.02del>

- Deplaedt, Y., & Sottile, M. (2011). Exploitation des sous-titres de film en classe de FLE Sous-titrage d'un extrait du film *La Haine* de Mathieu Kassovitz. *Revue japonaise de didactique du français - études didactiques*, (6)1, 7–22.
- Díaz Cintas, J. (2009). *New trends in audiovisual translation*. Multilingual Matters.
- Díaz Cintas, J., & Cruz, M. F. (2008). Using subtitled video materials for foreign language instruction. In J. Díaz Cintas (Éd.), *The didactics of audiovisual translation* (pp. 201–214). <https://doi.org/10.1075/btl.77.03dia>
- Díaz-Cintas, J., & Remael, A. (2014). *Audiovisual translation: Subtitling*. Routledge.
- Díaz-Cintas, J., & Remael, A. (2021). *Subtitling: Concepts and practices*. Routledge.
- Díaz-Cintas, J., & Wang. (2022). The riches of hands-on subtitling in the foreign language classroom. *Revista de lenguas para fines específicos*, 28(2), 32–47.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3). 273–284. <https://doi.org/10.2307/330107>
- Estévez Aubry, S. (2023). Compétences numériques et nouvelle loi éducative espagnole (LOMLOE) : pour la médiation et le sous-titrage en cours de français. *Synergies Espagne*, 16(1), 25–41.
- Fakıoğlu Gökduman, Y. (2017). *La motivation dans l'enseignement/apprentissage du FLE et le rôle motivateur de l'enseignant*. Mémoire de maîtrise non publié. Université Hacettepe.
- Fakıoğlu Gökduman, Y. (2023). Concevoir une séquence pédagogique conformément aux principes du cognitivisme à l'ère du numérique. In B. Ertek (Éd.), *Recherches et pratiques actuelles en didactique des langues et des cultures* (pp. 119–140). Eğitim Yayınevi.
- Fernández-Costales, A. (2021). Audiovisual translation in primary education. Students' perceptions of the didactic possibilities of subtitling and dubbing in foreign language learning. *Meta*, 66(2), 280–300. <https://doi.org/10.7202/1083179ar>
- Fernández-Costales, A., Talaván, N., & Tinedo-Rodríguez, A. J. (2023). Didactic audiovisual translation in language teaching: Results from TRADILEX. *Comunicar*, 31(77), 21–32. <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/115347>
- Gambier, Y. (2004). La traduction audiovisuelle : un genre en expansion. *Meta*, 49(1), 1–11. <https://doi.org/10.7202/009015ar>
- Gambier, Y. (2007). Sous-titrage et apprentissage des langues. *Linguistica Antwerpiensia*, 6, 97–113. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v6i.182>

- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, (8), 9–20. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31616>
- Garza, T. J. (1991). Evaluating the use of captioned video materials in advanced Foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 24(3), 239–258. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00469.x>
- Guillaume, J. (2015). Les « dramas » coréens : un nouvel outil pédagogique du FLE ? *한국프랑스어문교육학회*, (49)1, 121–141. <https://www.dbpia.co.kr/Journal/articleDetail?nodeId=NODE11672770>
- He, P., & Wasuntarasophit, S. (2015). The effects of video dubbing tasks on reinforcing oral proficiency for Chinese vocational college students. *Asian EFL Journal*, (17), 106–133.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges pédagogiques*, 75–87.
- Huțanu, M., & Jianu, I. (2019). Mediation activities for teaching Romanian as a foreign language: Structure, use, and meaning. In E. Buja, & S. Măda (Éds.), *Language policies and practices in institutional settings* (pp. 173-188). Editura Universității Transilvania.
- Ibáñez Moreno, A., & Vermeulen, A. (2013). Audio description as a tool to improve lexical and phraseological competence in foreign language learning. In D. Tsagari & G. Floros (Éds.), *Translation in language teaching and assessment* (pp. 45–61). Cambridge Scholars Press. <https://doi.org/10.13140/2.1.4828.6720>
- Ibáñez Moreno, A., & Vermeulen, A. (2015). Using VISP (VIdeos for SPeaking), a mobile app based on audio description, to promote English language learning among Spanish Students: A case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (178), 132–138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.169>
- Ibáñez Moreno, A., Vermeulen, A., & Jordano, M. (2016). Diseño y evaluación de VISP, una aplicación móvil para la práctica de la competencia oral. *RIED* (19)1, 63–81. <https://doi.org/10.5944/ried.19.1.14580>
- Ibáñez Moreno, A., Vermeulen, A., & Jordano, M. (2016). Using audio description to improve FLL students' oral competence in MALL : methodological preliminaries. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez- Arancón (Éds.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (pp. 245–256). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.tislid2014.438>
- Incalcaterra McLoughlin, L. (2009). Inter-semiotic translation in foreign language learning: The case of subtitling. In A. Witte, T. Harden, & A. Ramos de Oliveira (Éds.), *Translation in second language teaching and learning* (pp. 227–244). Peter Lang.

- Incalcaterra McLoughlin, L., & Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70–83. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>
- Incalcaterra McLoughlin, L. (2015). Captioning and revoicing of clips in foreign language learning: Using clipflair for teaching Italian in online learning environments. In C. Ramsey-Portolano (Éd.), *The Future of Italian Teaching: Media, Social Networks, New Technologies and Multi-Disciplinary Perspectives* (pp. 55–69). Cambridge Scholars Publishing.
- Karadağ, C. (2009). *Le cinéma en tant que document authentique dans l'enseignement du français oral*. Thèse de doctorat non publiée. Université Hacettepe.
- Koç, E. (2020). Yabancı dil eğitiminde görsel ve işitsel çevirinin etkileri. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö8), 758-772. <https://doi.org/10.29000/rumelide.821965>
- Korkut, E. (2018). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. (2^e ed.). Pegem Akademi.
- Kovács, M. (2019). Traduire ou ne pas traduire ? *Bulletin Sdruženi učitelů francouzštiny*, (95)1, 27–29.
- Ladmiral, J-R. (2016). Didactique et traduction. In Medhat-Lecocq Héba, Negga Delombera, & Szende Tamás. *Traduction et apprentissage des langues : entre médiation et remédiation : journée d'études, 11 octobre 2013* (pp. 1–10). Éditions des archives contemporaines.
- Lambert W.E., I. Boehler, I., & Sidoti, N. (1981). Choosing the languages of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education. *Applied Psycholinguistics*, (2), 133–148.
- Lavour, J.-M., & Şerban, A. (2008) *La traduction audiovisuelle: Approche interdisciplinaire du sous-titrage*. De Boeck.
- Le Petit Robert. (2009). *Dictionnaire de la langue française*, sous la direction de Marianne Durand, version numérique du Petit Robert.
- Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. In A. Pym and D. Orrego-Carmona (Ed.), *Translation Research Project 4* (pp. 61–70). Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili.
- Lertola, J. (2015). Subtitling in language teaching: Suggestions for language teachers. In Y. Gambier, A. Caimi & C. Marlotti (Éds.), *Subtitles and language learning: Principles, strategies and practical experiences* (pp. 41–62). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0719-7>

- Lertola, J. (2018). From translation to audiovisual translation in foreign Language learning. *TRANS: Revista de Traductología*, (22), 185–202. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2018.v0i22.3217>
- Lertola, J. (2019a). *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages*. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- Lertola, J. (2019b). Second language vocabulary learning through subtitling. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, (32)2, 486–514. <https://doi.org/10.1075/resla.17009.ler>
- Littré, É. (s.d.). *Dictionnaire de la langue française*. [En ligne : <https://www.littre.org/>, [Page consultée le 15 mai 2024.]
- Lopriope, L., & Ceruti, M.-A. (2015). Subtitling and language awareness. In Y. Gambier, A. Caimi & C. Marlotti (Éds.), *Subtitles and language learning: Principles, strategies and practical experiences* (pp. 41–62). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0719-7>
- López Cirugeda, I., & Sánchez Ruiz, R. (2013). Subtitling as a didactic tool. A teacher experience. *Porta Linguarum*, (20)2, 45–62. <https://doi.org/10.30827/Digibug.29560>
- Markham, P. (1993). Captioned television videotapes: Effects of visual support on second language comprehension. *Journal of Educational Technology Systems*, (21), 183–191. <https://doi.org/10.2190/59JJ-0RBN-KKVL-C2YG>
- Mayer, R.- E. (2002). Multimedia learning. *The Psychology Of Learning And Motivation*, (41), 85–139. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(02\)80005-6](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(02)80005-6)
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (1998). A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles. 1–10
- N’da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L’Harmattan.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Armand Colin.
- Nassau, G., Molle, N., & Kalyaniwala, C. (2022). Usages et perceptions des outils de traduction automatique: une enquête auprès d’apprenants Lansad. *ALSIC*, (25)2. <https://doi.org/10.4000/alsic.6239>
- Navarrete, M. (2018). The use of audio description in foreign language education: A preliminary approach. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts* (4)1, 129–150. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00007.nav>
- Okayuz, A. Ş., & Kaya, M. (2017). *Görsel-işitsel çeviri eğitimi*. Siyasal Kitabevi.

- Okyayuz, A. Ş. (2019). Görsel-işitsel çeviride yenilikçi araştırma alanlarına örnekler ve Türkiye’de araştırma boşluklarına bir bakış. *Turkish Studies*, 14(3), 1395–1415. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.25883>
- Onursal Ayırır, İ., & Fakıoğlu Gökdoğan, Y. (2020). La motivation et le rôle « motivateur » de l’enseignant de FLE. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 557–572. <https://doi.org/10.29000/rumelide.813454>
- Piccardo, E. (2023). Tout se tient : la vision holistique plurilingue et actionnelle du nouveau CECR. *Arborescences*, (13), 65–82. <https://doi.org/10.7202/1107655ar>
- Piccardo, E., North, B., & Goodier, T. (2019) Broadening the scope of language education: mediation, plurilingualism, and collaborative learning: The CEFR companion volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, (1)15, 17–36. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). The use of translation towards foreign language autonomous learning. In P. Alderete-Diez, L. Incalcaterra McLoughlin, L. Ní. Dhonnchadha et D. Ní Uigín (Éds.), *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning* (pp. 175–195). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0340-7>
- Price, K. (1983). Closed-captioned TV: an untapped ressource. *MATSOL Newsettler* (12), 1–8.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*. Nathan.
- Rajotte, T. (2017). La recherche expérimentale en éducation: quelles sont les limites à considérer ? *Revue francophone de recherche en ergothérapie*, 3(2), 63–73. <https://doi.org/10.13096/rfre.v3n2.95>
- Remael, A., Reviens, N., & Vercauteren G. (2015). *Pictures painted in words. ADLAB Audio Description Guidelines*. Eut Edizioni Università Di Trieste.
- Romero-Fresco, P. (2011). *Subtitling through speech recognition: Respeaking*. Routledge.
- Sánchez-Requena, A. (2016). Audiovisual translation in teaching foreign languages: contributions of dubbing to develop fluency and pronunciation in spontaneous conversations. *Porta Linguarum*, (26)2, 9–21. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53920>
- Šárka Starobová, S., Podhorná-Polická, A., & Fiévet, A-C. (2012). Sous-titrage de films et compétences sociopragmatiques en classe de FLE. In F. Valetopoulos, & J. Zajac (Éds.), *Les compétences en progression : Un défi pour la didactique des langues* (pp. 209–220). Université de Varsovie. 83-88012-41-X. hal-02511456.
- Simard, D. (2007). L’éveil au langage en classe de langue seconde : de la sensibilisation langagière à l’enseignement de la forme. *French Language Studies* (17), 187–206. <https://doi.org/10.1017/S0959269507002839>

- Sokoli, S. (2006). Learning via subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. *Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings* (1)8, www.euroconferences.info/.../2006.../2006_Sokoli_Stravoula.pdf
- Sokoli, S., & Zabalbeascoa, P. (2013). Clipflair: Online revoicing and captioning of video clips for FLL. *ICT for Language Learning*.
- Stoltz, J. (2011). *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE : étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée*. Linnaeus University Press.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. CLE International.
- Talaván, N. (2010). Subtitling as a task and subtitles as support: pedagogical applications. In J. Díaz-Cintas, A. Matamala & J. Neves (Éds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 285–299). Brill. https://doi.org/10.1163/9789042031814_021
- Talaván, N. (2019). Creative audiovisual translation applied to foreign language education: a preliminary approach. *Journal of Audiovisual Translation*, (2)1, 53–74. <https://doi.org/10.47476/jat.v2i1.57>
- Talaván, N. (2020). The didactic value of AVT in foreign language education. In L. Bogucki & M. Deckert (Éds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 567–591). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2>
- Talaván, N., & Ávila-Cabrera, J.-J. (2015). First insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools. In Y. Gambier, A. Caimi, & C. Mariotti (Éds.), *Subtitles and Language Learning: Principles, strategies and practical experiences* (pp. 221–244). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0719-7>
- Talaván, N., & Ávila-Cabrera, J.-J. (2015). Audiovisual reception and MALL: adapting technology to real needs. *Porta Linguarum*, 24(2), 33–46. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53789>
- Talaván, N. & Costal, T. (2017). iDub – The potential of intralingual dubbing in Foreign language learning: How to assess the task. *Language Value*, 9, 62–88. <https://doi.org/10.6035/LanguageV.2017.9.4>
- Talaván, N., & Fernández-Costales, A. (2024). Intralingual audiovisual translation as a foreign language aid: A methodological proposal for application at different levels. In L. Pillière & Ö. Berk Albachten (Éds.), *The Routledge Handbook of Intralingual Translation* (pp. 360–377). Routledge.
- Talaván N., Ibáñez A., & Bárcena E. (2016). Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language. *ReCALL*, (29)1. 39–58. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000197>

- Talaván, N., & Lertola, J. (2016). Active audiodescription to promote speaking skills in online environments. *Sintagma*, 28, 59–74. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2016.28.04>
- Talaván, N., & Lertola, J. (2022). Audiovisual translation as a didactic resource in foreign language education: A methodological proposal. *Encuentro Journal* (30), 23–39. <https://doi.org/10.37536/ej.2022.30.1931>
- Talaván, N., Lertola, J., & Costal, T. (2016). iCap: Intralingual captioning for writing and vocabulary enhancement. *Alicante Journal of English Studies* (29), 229–248. <https://doi.org/10.14198/raei.2016.29.13>
- Talaván, N., Lertola, J., & Fernández-Costales, A. (2024). Educational bases of didactic AVT in FLE. In N. Talaván, J. Lertola, & A. Fernández-Costales (Ed.), *Didactic Audiovisual Translation and Foreign Language Education* (pp. 54–77). Routledge.
- Talaván, N., Lertola, J., & Ibáñez, M. (2022). Audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing: Media accessibility in foreign language learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, (8)1, 1–29. <https://doi.org/10.1075/ttmc>
- Talaván, N., & Rodríguez-Arancón, P. (2014). The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 84–101. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908559>
- Talaván, N., & Rodríguez-Arancón, P. (2024). Subtitling short films to improve writing and translation skills. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, (37)1, 57–82. <https://doi.org/10.1075/resla.21032.tal>
- Talaván Zanón, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum*, (6), 41–52. <https://doi.org/10.30827/Digibug.30659>
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Les Editions Logiques.
- TLFI (s.d.). *Trésor de la langue Française informatisé*. [En ligne : <http://www.atilf.fr/tlfi>, Page consultée le 15 décembre 2020.] ATILF - CNRS & Université de Lorraine.
- TÜİK (s.d.). Türkiye İstatistik Kurumu. [En ligne : <https://www.tuik.gov.tr/>, Page consultée le 15 mai 2024.]
- Vakilifard, A. (2023). Apprendre par la traduction : Explorer l’impact de la traduction sur le développement des stratégies d’apprentissage des langues. *Revue des Études de la Langue Française*, (15)1, 31–48. <https://doi.org/10.22108/RELF.2023.139097.1221>
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272–281. <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272>

- Vanderplank, R. (1990). Paying attention to the words: practical and theoretical problems in watching television programmes with unilingual (CEEFAX) subtitles. *System*, 18(2), 221–234. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90056-B](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90056-B)
- Vanderplank, R. (1992). Non-native speaker viewers' use of teletext sub-titles in English. Some exploratory studies. In G. Davies. & M. Hussey (Éds.), *New Technology in Language Learning: Proceedings of the 1989 Man and the Media Symposium* (pp. 89–102). Peter Lang.
- Vanderplank, R. (2016). *Captioned media in foreign language learning and teaching: Subtitles for the deaf and hard-of-hearing as tools for language learning*. Palgrave Macmillan.
- Vanderplank, R. (2019). 'Gist watching can only take you so far': attitudes, strategies and changes in behaviour in watching films with captions. *Language Learning Journal*, 47(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1610033>
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Editions du nouveau pédagogique (ERPI).
- Zojer, H. (2009). The methodological potential of translation in second language acquisition: Re-evaluating translation as a teaching tool. In A. Witte, T. Harden & A. Ramos de Oliveira Harden (Éds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching* (pp. 31–51). Peter Lang.

http-1 : <https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=internet>

http-2 : [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407)

http-3 : <http://www.fremdsprache-und-spielfilm.de/Captions.htm>

http-4 : <http://levis.cti.gr/>

http-5 : <http://clipflair.net/overview/>

http-6 : <https://lefilplurilingue.org/articles/la-mediation-linguistique-en-classe-de-francais>

http-7 : <https://apprendre.tv5monde.com/fr>

http-8 : <https://enseigner.tv5monde.com/>

http-9 : <https://www.tv5mondeplus.com/fr>

http-10 : <https://www.tv5monde.com/>

http-11 : <https://www.youtube.com/>

http-12 : <https://www.languagereactor.com/>

http-13 : <https://amara.org/>

http- 14 : <https://www.yok.gov.tr/>

http- 15 : <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10076>

http- 16: <http://www.culturepub.fr/>

http- 17: <https://www.myfrenchfilmfestival.com/>

http- 18: <https://www.lekinetoscope.fr/tous-les-courts-metrages>

http- 19 :
https://drive.google.com/file/d/14_EZOsmXBr4LD_h8ccqCUCqeNmfAZNMH/view?pli=1

http- 20 :
<https://drive.google.com/file/d/14r20-ZMAjOrAsnEnUbJkLOePspR-ZXJc/view>

http- 21 :
<https://drive.google.com/file/d/1jdNJdwZoqgQyWtdflszVMkgrWIHTeZBn/view>

http- 22: <https://drive.google.com/file/d/1-u4ZGgEGo4bR4KsclnFx18q0SH2Xs4Sr/view>

http- 23:
<https://drive.google.com/file/d/1P6wYigMcWqDSGs1gON0r1w94VsUuuZ9W/view>

http- 24: <https://drive.google.com/file/d/1BrOIQsgColFdxzLJ1BT-4o9nfTS4R8eb/view>

http- 25 : <https://drive.google.com/file/d/1d-xik4SVofxiwpsA82cE5qTkYLhfWhB/view>

http- 26 :
<https://drive.google.com/file/d/1Fw17A3Pa5u21432615Ppp9nKoOValj9Q/view>

http- 27 : <https://drive.google.com/file/d/1pHQVnA38mB0Emt9APNqJ0OW-NPXvRY-/view>

http- 28 :
<https://drive.google.com/file/d/1hL4fdmmCzr2Llf9yXC8AEecToQ1Ztwv/view>

http- 29 :
<https://drive.google.com/file/d/1TPyY3uICdvLPK64m5lvxGC2HyZnZNO0q/view>

http- 30 : <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/05/menj0901120x.html>

http- 31: <https://www.telifhaklari.gov.tr/Genel-Sorular>

ANNEXES

ANNEXE 1. Stratégies de médiation

(Conseil de l'Europe, 2018, p. 134)

STRATÉGIES POUR EXPLIQUER UN NOUVEAU CONCEPT			
	RELIER À UN SAVOIR PRÉALABLE	ADAPTER SON LANGAGE	DÉCOMPOSER UNE INFORMATION COMPLIQUÉE
C2	Peut présenter des concepts complexes (par ex. des notions scientifiques) en donnant des définitions détaillées et des explications qui font appel à des savoirs préalables.	Peut adapter le langage d'une grande variété de textes pour présenter l'essentiel du contenu dans un registre et à un niveau de perfectionnement et de détail correspondant au public cible.	Peut faciliter la compréhension d'un problème complexe en expliquant les relations entre les parties d'un texte et son ensemble et susciter différentes façons de l'aborder.
C1	Peut poser spontanément une série de questions pour encourager les personnes à penser à ce qu'elles connaissent d'un problème abstrait et les aider à relier ce savoir aux explications qui seront données.	Peut expliquer des termes techniques et des notions compliquées lors d'un échange avec des personnes qui ne maîtrisent pas les sujets concernant son domaine de spécialité. Peut adapter son langage (par ex. la syntaxe, les idiomatismes, le jargon) de façon à rendre compréhensible un sujet spécialisé complexe à des destinataires pour qui ce sujet n'est pas familier. Peut paraphraser et interpréter des textes techniques complexes en utilisant une langue non technique adaptée aux non spécialistes du domaine.	Peut faciliter la compréhension d'un problème complexe en soulignant et en classant les points importants, les présenter sous forme d'un schéma logique et renforcer le message en répétant les aspects clés de différentes façons.
B2	Peut expliquer clairement les liens entre les objectifs d'une séance, les intérêts personnels ou professionnels et les expériences du/des participant/s. Peut poser des questions et faire des commentaires pour inciter les gens à faire appel à leur savoir et leur expérience antérieurs. Peut expliquer un nouveau concept ou une nouvelle procédure en les comparant et les opposant à un concept ou une procédure que les gens connaissent déjà.	Peut expliquer des sujets techniques dans son domaine et utiliser une langue non technique adaptée aux non spécialistes du domaine. Peut clarifier et expliciter des informations spécifiques et complexes propres à son domaine en simplifiant la langue par des paraphrases. Peut rendre compréhensibles les éléments essentiels d'un texte oral ou écrit portant sur un sujet particulier (par ex. un essai, un forum de discussion, un exposé) en utilisant des paraphrases formulées de façon simple.	Peut faciliter la compréhension d'une question difficile en présentant séparément les divers éléments de l'argument. Peut faciliter la compréhension d'un processus complexe en le décomposant en une série d'étapes plus petites.
B1	Peut expliquer comment quelque chose fonctionne en donnant des exemples qui s'appuient sur les expériences quotidiennes des personnes. Peut montrer à ses interlocuteurs comment une information nouvelle est liée à ce qui leur est déjà familier en posant des questions simples.	Peut simplifier, par des paraphrases, les points principaux de courts textes oraux et écrits non complexe portant sur des sujets familiers (par ex. de courts articles de magazines, des entretiens), afin d'en rendre les contenus compréhensibles. Peut paraphraser de façon simple des passages écrits courts, en gardant l'ordre original du texte.	Peut faciliter la compréhension d'un ensemble d'instructions ou d'informations en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts. Peut faciliter la compréhension d'un ensemble d'instructions en les énonçant lentement, quelques mots à la fois, et en utilisant des moyens verbaux et non verbaux.
A2	<i>Pas de descripteur disponible</i>	Peut répéter le point principal d'un message simple sur un sujet quotidien, en utilisant des mots différents afin d'aider les autres à le comprendre.	<i>Pas de descripteur disponible</i>
A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>	<i>Pas de descripteur disponible</i>	<i>Pas de descripteur disponible</i>
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>	<i>Pas de descripteur disponible</i>	<i>Pas de descripteur disponible</i>

STRATÉGIES POUR SIMPLIFIER UN TEXTE

	AMPLIFIER UN TEXTE DENSE	ÉLAGUER UN TEXTE
C2	Peut élucider les informations données dans des textes traitant de thèmes complexes académiques ou professionnels, en les détaillant et en donnant des exemples.	Peut remanier un texte source complexe, améliorer la cohérence, la cohésion et le flux d'arguments et supprimer les parties qui ne sont pas nécessaires à son propos.
C1	Peut rendre plus accessible un contenu complexe et difficile en expliquant clairement les aspects compliqués et en ajoutant des détails utiles. Peut rendre plus accessibles, pour le public cible, les points principaux d'un texte complexe en ajoutant des redondances, en expliquant et en modifiant le style et le registre.	Peut réorganiser un texte source complexe pour le recentrer sur les points les plus pertinents pour le public visé.
B2	Peut rendre plus accessible, pour le public cible, le contenu d'un texte de son domaine d'intérêt, en ajoutant des exemples, des raisonnements et des commentaires explicatifs. Peut rendre plus accessibles des notions concernant ses domaines d'intérêt, en donnant des exemples concrets, en récapitulant les étapes et en répétant les points principaux. Peut rendre de nouvelles informations plus compréhensibles en les répétant et en les illustrant.	Peut simplifier un texte source en supprimant les informations non pertinentes ou répétitives et en prenant en considération le public visé. Peut réviser un texte source en supprimant les parties qui n'ajoutent pas de nouvelles informations importantes pour un public donné afin de mieux faire comprendre le contenu essentiel. Peut combiner les répétitions et les digressions d'un texte pour rendre l'essentiel du message compréhensible.
B1	Peut rendre des informations sur un sujet courant plus claires et plus explicites en les paraphrasant de différentes manières. Peut rendre des informations sur un sujet courant plus claires en donnant des exemples simples.	Peut identifier et noter les informations essentielles données dans un texte informatif simple (souligner, surligner, etc.), pour passer ces informations à quelqu'un.
A2	<i>Pas de descripteur disponible</i>	Peut identifier et noter les phrases clés dans un texte courant court (souligner, surligner, etc.).
A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>	<i>Pas de descripteur disponible</i>
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>	<i>Pas de descripteur disponible</i>

ANNEXE 2. Questionnaire préliminaire

Bölüm 1/5

Ön Değerlendirme

Bu çalışma, Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Aracılık için Görsel-İşitsel Çeviri Kullanımı (Fr. L'utilisation de la Traduction Audiovisuelle au service de la Médiation dans l'enseignement du FLE) başlıklı bir doktora tez çalışması olup yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde Görsel İşitsel Çeviri tekniklerinin sınıf içinde aktif kullanımıyla sınıf içinde aracılığı geliştirme amacını taşımaktadır. Çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Canan Aydınbek danışmanlığında Arş. Gör. Yıldız Fakioğlu Gökdoğan tarafından yürütülmektedir. Araştırma sonuçları ile Görsel İşitsel Çeviri etkinliklerinden aktif altyazı kullanımının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirip geliştirmediği ortaya konarak sınıf içi aracılık etkinliklerinin gelişimine ışık tutulacaktır. Anket sorularının tümüne samimi cevaplar vermeniz beklenmektedir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi bölümünden Yıldız Fakioğlu Gökdoğan'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN Adres: [Redacted]
[Redacted] İş Tel: [Redacted]

Gönüllü katılı formunu okudum. *

Katılımımı onaylıyorum.

1. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

Bölüm 2/5

Rumuz

Açıklama (isteğe bağlı)

1. Rumuz: *

Kısa yanıt metni

2. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

Bölüm 3/5

Demografik bilgiler



Açıklama (isteğe bağlı)

2. Yaş: *

Kısa yanıt metni

3. Cinsiyet: *

Kadın

Erkek

4. Anadil: *

Diğer ise belirtiniz.

Türkçe

Diğer...

5. Kaç yıldır Fransızca öğreniyorsunuz? *

Kısa yanıt metni



Bölüm 4/5

Aşağıdaki ifadelerde size uygun olanı işaretleyiniz.



Açıklama (isteğe bağlı)

...

6. Fransızcanın dışında başka yabancı diller de biliyorum/ öğreniyorum. *

- Evet, şu an öğreniyorum.
- Evet, daha önceden öğrendim.
- Evet, daha önceden öğrenmeye başlamıştım hala öğrenmeye devam ediyorum.
- Hayır bilmiyorum.

7. Fransızca seviyemin olduğunu düşünüyorum. *

- Çok iyi
- İyi
- Yeterli
- Zayıf
- Kötü
- Çok kötü

...

8. Fransızca yazma becerimin olduğunu düşünüyorum. *

- Çok iyi
- İyi
- Yeterli
- Zayıf
- Kötü
- Çok kötü

*

9. Bilgisayar kullanım becerimin olduğunu düşünüyorum. *

- Çok iyi
- İyi
- Yeterli
- Zayıf
- Kötü
- Çok kötü

10. En çok dilinde/dillerinde görsel-ışitsel içerik (film, dizi, video vs.) izlerim: *

- Türkçe
- İngilizce
- Fransızca
- Almanca
- İspanyolca
- Diğer..

11. Yabancı bir dilde görsel-ışitsel içerik izlerken genellikle Türkçe altyazı kullanırım: *

- Her zaman
- Bazen
- Neredeyse hiçbir zaman
- Hiçbir zaman

12. Yabancı bir dilde görsel-ışitsel içerik izlerken genellikle Fransızca altyazı kullanırım: *

- Her zaman
- Bazen
- Neredeyse hiçbir zaman
- Hiçbir zaman

13. Yabancı bir dilde görsel işitsel içerik izlerken genellikle İngilizce altyazı kullanırım.

- Her zaman
- Bazen
- Neredeyse hiçbir zaman
- Hiçbir zaman

14. Daha önce Fransızcadan Türkçeye altyazı çevirisi yaptım.

- Hiç yapmadım.
- Sadece hobi olarak birkaç kez yaptım.
- Profesyonel olarak birkaç kez yaptım.
- Profesyonel olarak altyazı çevirisi yapıyorum.
- Diğer...

15. Daha önce Türkçeden Fransızcaya altyazı çevirisi yaptım.

- Hiç yapmadım.
- Sadece hobi olarak birkaç kez yaptım.
- Profesyonel olarak birkaç kez yaptım.
- Profesyonel olarak altyazı çevirisi yapıyorum.
- Diğer...

16. Bir görsel işitsel içeriğe altyazı eklemenin zor olduğunu düşünüyorum.

Hiç katılmıyorum... 1 2 3 4 5 Tamamen katılıyorum..

17. Aktif olarak altyazı yapmanın yabancı dilde yazma becerisini geliştirebileceğini düşünüyorum.

Hiç katılmıyorum... 1 2 3 4 5 Tamamen katılıyorum..

4. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

Bölüm 5/5

Teşekkür

Anket tamamlanmıştır. Lütfen 'gönder'e tıklayınız. Çalışmaya katılımınız için teşekkür ederiz.

ANNEXE 3. Questionnaire final

Bölüm 1/8

Son Değerlendirme Formu

Bu çalışma, Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Aracılık için Görsel-İşitsel Çeviri Kullanımı (Fr. L'utilisation de la Traduction Audiovisuelle au service de la Médiation dans l'enseignement du FLE) başlıklı bir doktora tez çalışması olup yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde Görsel İşitsel Çeviri tekniklerinin sınıf içinde aktif kullanımıyla sınıf içinde aracılığı geliştirme amacını taşımaktadır. Çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Canan Aydınbek danışmanlığında Arş. Gör. Yıldız Fakioğlu Gökdoğan tarafından yürütülmektedir. Araştırma sonuçları ile Görsel İşitsel Çeviri etkinliklerinden aktif altyazı kullanımının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirip geliştirmedeği ortaya konarak sınıf içi aracılık etkinliklerinin gelişimine ışık tutulacaktır. Anket sorularının tümüne samimi cevaplar vermeniz beklenmektedir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi bölümünden Yıldız Fakioğlu Gökdoğan'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN Adres: [Redacted]
İş Tel: [Redacted]

Gönüllü katılı formunu okudum. *

Katılımımı onaylıyorum.

1. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

Bölüm 2/8

Rumuz

Açıklama (isteğe bağlı)

Rumuz: *

Kısa yanıt metni

2. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

Aşağıdaki ifadelerden size uygun olanı işaretleyiniz.



Açıklama (isteğe bağlı)

1. Fransızca seviyemin olduğunu düşünüyorum.*

- Çok iyi
- İyi
- Yeterli
- Zayıf
- Kötü
- Çok kötü

2. Fransızca yazma becerimin olduğunu düşünüyorum.*

- Çok iyi
- İyi
- Yeterli
- Zayıf
- Kötü
- Çok kötü

3. Bilgisayar kullanım becerimin olduğunu düşünüyorum.*

- Çok iyi
- İyi
- Yeterli
- Zayıf
- Kötü
- Çok kötü



:::

6. Bir görsel işitsel içeriğe altyazı eklemenin zor olduğunu düşünüyorum. *

1 2 3 4 5

Hiç katılmıyorum. Tamamen katılıyorum.

7. Aktif olarak altyazı yapmanın yabancı dilde yazma becerisini geliştirebileceğini düşünüyorum. *

1 2 3 4 5

Hiç katılmıyorum. Tamamen katılıyorum.

4. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

Bölüm 5/8

BECERİ ✕ ⋮

Açıklama (isteğe bağlı)

8. Etkinlik sayfaları aracılığıyla en çok hangi dilsel becerilerinizde gelişme olduğunu düşünüyorsunuz? *

Birden çok işaretleme yapabilirsiniz.

Duyduğunu anlama becerisi

Okuduğunu anlama becerisi

Yazma becerisi

Gelişme olduğunu düşünmüyorum.

5. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

ETKİNLİK-STRATEJİ- KAYNAK

Açıklama (isteğe bağlı)

9. Etkinlik sayfalarını tamamlarken aşağıdaki etkinlik ve stratejilerden hangilerine başvurduunuz? Birden çok strateji işaretleyebilirsiniz.

- Belirli bilgileri aktarma
- Veri açıklama (betimleme, yorumlama)
- Metin işleme (özetleme, başka kaynaktan derleme)
- Yazılı bir metni çevirme
- Not alma
- Yaratıcı metinlere kişisel görüşleri ifade etme
- Yaratıcı metinleri çözümlenme ve eleştirme
- Var olan bilgi birikimiyle ilişkilendirme
- sorular sorma,
- Yeni ve önceki bilgiler arasında karşılaştırmalar yapma ve/veya bağlantılar kurma,
- Örnekler verme tanımlar getirme,
- Dili uyarılama
- Açıklama, (paraphraser)
- Aktarış biçimini uyarılama,
- Teknik terimleri açıklama,
- Karmaşık bilgiyi parçalara bölme
- Bir süreci basamaklara bölme,

- Fikirleri ve yönergeleri maddeler hâlinde sunma,
- Bir tartışma zincirinde belirtilen ana noktaları ayrı ayrı sunma.
- Yoğun bir metni detaylandırarak açma
- Tekrarlama ve gereğinden fazla sözcük kullanma, örneğin farklı yollarla açıklama (paraphraser)
- Bazı şeylerin daha belirgin açıklanması için tarzda değişiklik yapma,
- Örnekler verme.
- Metnin anlaşılabilirliğini kolaylaştırma
- Anahtar sözcükleri vurgulama,
- Tekrar ve dolaylı anlatımdan arındırma,
- Okur için alakalı olmayan bilgileri çıkarma.
- Diğer...

10. Etkinlik sayfalarını tamamlarken aşağıdaki kaynaklardan hangilerine başvurduunuz? Birden çok kaynak işaretleyebilirsiniz. ^{**}

- İnternet(Arama moturu)
- Çeviri araçları (Örneğin, Google Translation)
- Yapay zeka (Örneğin, Chat GPT)
- Fransızca - Fransızca Sözlük
- Fransızca - Türkçe Sözlük
- Türkçe - Fransızca Sözlük
- Diğer...

Bölüm 7/8

GÖRÜŞ

Açıklama (isteğe bağlı)

11. Eğitimde kullanılan videolar hakkındaki görüşünüz nedir? *

Kısa yanıt metni

12. Etkinlik sayfalarının temaları hakkındaki görüşünüz nedir? *

Kısa yanıt metni

13. Etkinlik sayfalarını tamamlarken teknik açıdan zorlandığınız kısımlar oldu mu? Açıklar mısınız? *

Kısa yanıt metni

14. Etkinlik sayfalarını tamamlarken dilsel açıdan zorlandığınız kısımlar oldu mu? Açıklar mısınız? *

Kısa yanıt metni

15. Bir öğretmen adayı olarak aktif altyazılama yapmanın dilsel becerilerin gelişmesine olan katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz? *

Kısa yanıt metni

16. Bu eğitimin dilsel becerilerinizi geliştirmek dışında size başka bir katkı sağladığını düşünüyor musunuz? *

Kısa yanıt metni

17. Çalışmaya yönelik görüş bildirmek istediğiniz başka bir konu var mı?

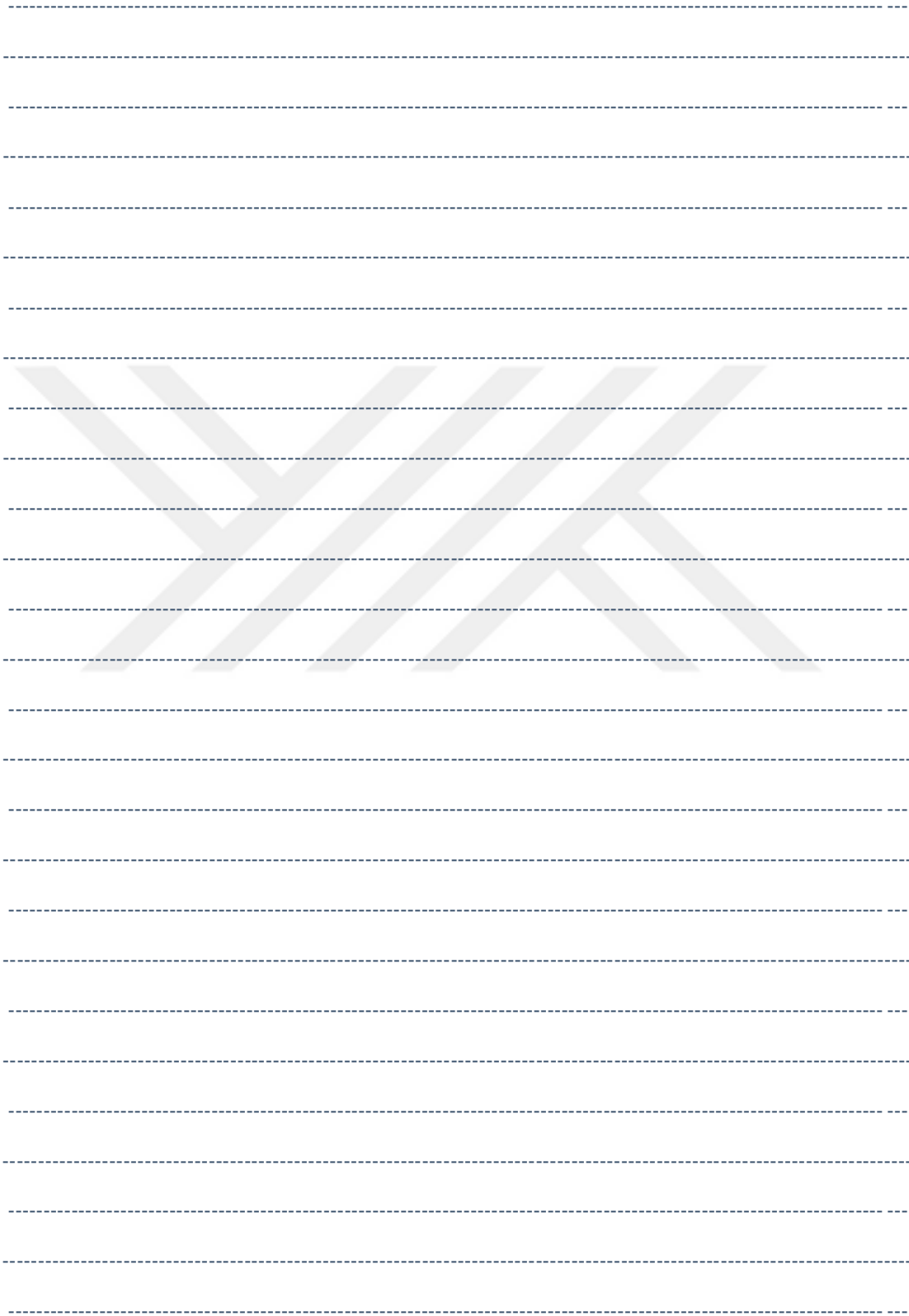
Kısa yanıt metni

7. bölümden sonraki kısım: [Sonraki bölüme geç](#)

Bölüm 8/8

TEŞEKKÜR

Değerlendirme formu tamamlanmıştır. Lütfen "gönder"e tıklayınız. Çalışmaya katılımınız için teşekkür ederiz.



TEXTE¹ :

Si Bernard **Werber** est l'un des écrivains français les plus populaires du 21^e siècle, c'est parce qu'il a l'art et la manière de formuler des pensées profondément philosophiques de la façon la plus simple qui soit. Dans sa « *Nouvelle Encyclopédie du Savoir Relatif et Absolu* », l'auteur aborde la difficulté à s'exprimer et à se faire comprendre.

La communication entre les êtres humains est immensément complexe. Exprimer ses pensées de manière limpide sans être mal compris est un exercice souvent périlleux, qui mène à bien des quiproquos et des malentendus.



Pour nous aider à relativiser ce fameux phénomène du "dialogue de sourds",

Bernard **Werber** expose dans sa "*Nouvelle Encyclopédie du Savoir Relatif et Absolu*" un raisonnement précieux qui nous aidera tous à prendre du recul lorsqu'une conversation laisse place à l'incompréhension:

*"Entre ce que je pense,
ce que je veux dire,
ce que je crois dire,
ce que je dis,
ce que vous avez envie d'entendre,
ce que vous entendez,
ce que vous comprenez..."*

il y a dix possibilités qu'on ait des difficultés à communiquer. Mais essayons quand même... »

Vous l'aurez compris, la communication est tout un art qui requiert à la fois la capacité à formuler clairement sa pensée, à s'exprimer limpide et à ce que ses paroles soient interprétées correctement.

On le sait tous, les mots sont une arme à double tranchant qui peut parfois blesser bien plus que les actes. Alors efforçons-nous de nous exprimer et de recevoir la parole de l'autre avec la plus grande bienveillance.

Retrouvez la "*Nouvelle Encyclopédie du Savoir Relatif et Absolu*" de Bernard **Werber** et "*toutes les questions étranges que vous ne vous êtes peut-être jamais posées*" sur la **[Fnac](#)** et **[Les Libraires](#)**.

Et n'oublions pas que lire entre les mots et comprendre les silences est aussi tout un art !

¹ <https://positivr.fr/bernard-werber-dialogue-de-sourds-communication/>



TEXTE¹

Formation - L'art de la relation

LA RELATION À SOI - La compassion pour soi-même au cœur de la relation

DU 12 AU 13 MAI 2023

À CASTRINAUVELEZ

“Ce n'est pas l'amour, aussi merveilleux soit-il, qui permet à deux êtres qui s'aiment de rester ensemble dans la durée d'une vie. C'est la qualité de la communication, la richesse des échanges, et la vitalité des partages qui nourriront leur relation et la maintiendront vivante.”

Jacques Salomé - Voyage au pays de l'amour

Les relations se construisent à partir d'une dynamique relationnelle que nous mettons en place de façon plus ou moins consciente. Nous y déposons nos croyances, nos attentes, qui nous sommes dans l'instant présent, produits aussi de nos schémas du passé. De notre lien à nous-même dépend directement notre façon d'entrer en relation.

Avez-vous l'impression de répondre trop facilement Oui aux besoins des autres, au point d'en oublier les vôtres ?

Avez-vous de la difficulté à exprimer ce que vous ressentez, à vous affirmer, à dire non ? Vous trouvez-vous égoïste ou coupable lorsque vous pensez à vous ? Vous sentez-vous parfois submergé(e) par la colère, la culpabilité ? Vivez-vous mal les conflits et votre estime de vous-même en pâtit ? Savez-vous repérer ce qui se met en place dans certaines relations à votre insu ou contre votre gré, malgré vos bonnes intentions et avant que cela "n'explose" ?

Ce premier module de base vous permet d'acquérir des compétences pour :

- Clarifier vos émotions et vos ressentis afin de renforcer votre impact personnel ;
- Apprendre à reconnaître vos émotions, à les accueillir pour mieux écouter leurs messages ;
- Identifier les freins et les obstacles aux relations saines et bienveillantes ;
- Différencier le fait (ce qui est) du jugement (ce que je pense du fait), le besoin des solutions ;
- Clarifier l'intention, notion essentielle d'une communication éthique favorisant les relations basées sur le respect et la coopération ;
- Gagner en alphabétisation émotionnelle, en authenticité, en responsabilité et en puissance personnelle.

Cette formation vous propose :

- de découvrir et de pratiquer des processus favorisant des dynamiques relationnelles bienveillantes,
- de grandir en conscience et en connaissance de votre ÊTRE profond,
- de gagner en confiance et estime de soi.

Public et prérequis

Ce stage s'adresse à toute personne désireuse de développer son estime d'elle « m'aime » et des relations saines et sereines.

Les personnes qui se laissent facilement submerger par leurs émotions sont susceptibles d'en tirer des bénéfices immédiats.

Ce premier module ne demande aucun prérequis.

Le programme détaillé des 2 jours de formation peut être obtenu en m'adressant une demande via le formulaire ci-contre.

Modalités

Durée : 14 heures sur 2 jours

Groupe de 4 à 8 participants.

Tarifs

Particulier : 170 euros --- Couple : 150 euros par personne

Vous êtes étudiant(e), allocataire de minima sociaux : contactez-moi.

¹ <http://www.g2l-coaching.fr/relation-a-soi.html>

ANNEXE 6. Grilles d'évaluation pour le pré-test et le post-test

(Pour la première question)

Grille d'évaluation pour la production écrite

(Adaptée selon la grille d'évaluation de la production écrite du DELF B2- des ajouts complémentaires conformément aux stratégies d'apprentissages d'après le CECRL, 2020)

Écrit argumenté	.../5
Respect de la consigne Respecte la situation et le type de production demandée. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0 0,5 1 1,5
Capacité à présenter des faits Peut évoquer avec clarté et précision des faits, des événements ou des situations.	0 0,5 1 1,5
Cohérence et cohésion Peut relier clairement les idées exprimées sous forme d'un texte fluide et cohérent. Respecte les règles d'usage de la mise en page. La ponctuation est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle.	0 0,5 1 1,5 2
Compétence lexicale / orthographe lexicale	.../6
Étendue du vocabulaire Peut utiliser une gamme assez étendue de vocabulaire en dépit de lacunes lexicales ponctuelles entraînant l'usage de périphrases.	0 0,5 1 1,5 2
Maîtrise du vocabulaire Peut utiliser un vocabulaire généralement approprié bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produit sans gêner la communication.	0 0,5 1 1,5 2
Maîtrise de l'orthographe Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible. L'orthographe est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle. Peut orthographier correctement la plupart des mots attendus à ce niveau.	0 0,5 1 1,5 2
Compétence grammaticale / orthographe grammaticale	.../4
Choix des formes A un bon contrôle grammatical. Des erreurs non systématiques peuvent encore se produire sans conduire à des malentendus.	0 0,5 1 1,5 2
Degré d'élaboration des phrases Peut utiliser de manière appropriée des constructions variées.	0 0,5 1 1,5 2
Utilisation des stratégies de médiation (CECRL, 2020) (sélectionnées d'après le travail)	.../10
Peut donner des exemples et des définitions	0 0,5 1 1,5 2
Peut paraphraser	0 0,5 1 1,5 2
Peut présenter séparément les points principaux dans un enchaînement d'arguments	0 0,5 1 1,5 2
Peut utiliser la répétition et la redondance, par exemple en paraphrasant de différentes façons ;	0 0,5 1 1,5 2
Peu mettre en évidence les informations clés ;	0 0,5 1 1,5 2
Note :	.../25

(Pour la deuxième et troisième question)

GRILLE D'ÉVALUATION POUR LA MÉDIATION DE TEXTES

(Adapté d'après les échelles de médiation de textes (CECRL, 2020, pp. 99-114)

« Pour tous les descripteurs des échelles de cette partie, la langue A et la langue B peuvent être des langues différentes, des variétés ou des modalités d'une même langue, des registres différents de la même variété ou une combinaison de tout cela. Mais elles peuvent aussi être identiques : pour le CECR de 2001, il est clair que la médiation peut aussi se faire dans une seule langue » (CECRL, 2020, p. 99).

2. question (10 points)

Traiter un texte Traiter un texte à l'écrit	.../4
Peut résumer par écrit (en langue B) l'essentiel du contenu de textes (en langue A) bien structurés mais complexes sur le fond, portant sur des sujets liés à ses centres d'intérêt professionnel, académique et personnel.	0 0,5 1 1,5 2
Peut expliquer par écrit (en langue B) le point de vue énoncé dans un texte complexe (en langue A), étayant ses conclusions par des références aux informations précises du document original.	0 0,5 1 1,5 2
Traduire un texte écrit Traduire à l'écrit un texte écrit	.../6
Peut faire des traductions clairement structurées (de la langue A vers la langue B), qui reflètent une pratique normale de la langue, mais qui peuvent être trop influencées par l'ordre, les paragraphes, la ponctuation et des formulations particulières de l'original.	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
Peut faire des traductions (en langue B) qui suivent de près la structure des phrases et des paragraphes du texte original (en langue A), en transmettant fidèlement les principaux points du texte source, bien qu'à la lecture la traduction puisse être quelque peu maladroite.	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
NOTE :	.../10

3. question (15 points)

Traduire un texte écrit Traduire à l'écrit un texte écrit	.../7
Peut faire des traductions clairement structurées (de la langue A vers la langue B), qui reflètent une pratique normale de la langue, mais qui peuvent être trop influencées par l'ordre, les paragraphes, la ponctuation et des formulations particulières de l'original.	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
Peut faire des traductions (en langue B) qui suivent de près la structure des phrases et des paragraphes du texte original (en langue A), en transmettant fidèlement les principaux points du texte source, bien qu'à la lecture la traduction puisse être quelque peu maladroite.	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
Maîtrise du vocabulaire	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
Maîtrise de l'orthographe	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
Compétence grammaticale	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
NOTE :	.../15

DEĞERLENDİRME TABLOLARI TÜRKÇE ÇEVİRİLERİ

Yazılı Üretim İçin Değerlendirme Tablosu (1. Soru için)

(DELTA B2 yazılı üretim değerlendirme tablosundan CEFR, 2020 öğrenme stratejilerine göre eklemelerle uyarlanmıştır)

Argümantatif metin oluşturma	.../5
Yönergeye uyma İstenilen duruma ve üretim türüne uyar. Minimum uzunluk gereksinimine uyar.	0 0,5 1 1,5
Bilgiyi sunma becerisi Olguları, olayları veya durumları açık ve doğru bir şekilde sunabilir.	0 0,5 1 1,5
Bağdaşıklık ve Tutarlılık Fikirleri tutarlı ve akıcı bir metin içinde net bir şekilde bağlayabilir. Standart sayfa düzeni kurallarına uyar. Noktalama işaretleri nispeten doğrudur ancak ana dilden etkilenmiş olabilir.	0 0,5 1 1,5 2
Sözcüksel yeterlilik / imla	.../6
Kelime dağarcığı Zaman zaman sözcük dağarcığında boşluklar oluşsa da oldukça geniş bir sözcük dağarcığını kullanabilir.	0 0,5 1 1,5 2
Kelime bilgisi kontrolü İletişimi bozmadan karışıklık ve yanlış sözcük seçimi olsa da genel olarak uygun kelime dağarcığını kullanabilir.	0 0,5 1 1,5 2
İmla Yeterliliği Tutarlı, açık ve anlaşılır yazılar üretebilir. Yazım nispeten doğrudur ancak ana dilden etkilenebilir. Bu seviyede beklenen çoğu kelimeyi doğru biçimde yazabilir.	0 0,5 1 1,5 2
Dilbilgisel Yeterlilik / Dilbilgisel Yazım	.../4
Form seçimi İyi bir dilbilgisi kontrolüne sahiptir. Yine de yanlış anlamalara yol açmadan sistematik olmayan hatalar yapabilir.	0 0,5 1 1,5 2
Cümle kurma Çeşitli yapıları uygun şekilde kullanabilir.	0 0,5 1 1,5 2
Aracılık stratejilerinin kullanımı (CEFR, 2020) (çalışma için seçilmiştir)	.../10
Örnekler verme ve tanımlar getirme.	0 0,5 1 1,5 2
Açıklama.	0 0,5 1 1,5 2
Bir tartışma zincirinde belirtilen ana noktaları ayrı ayrı sunma.	0 0,5 1 1,5 2
Tekrarlama ve gereğinden fazla sözcük kullanma, örneğin farklı yollarla açıklama.	0 0,5 1 1,5 2
Anahtar sözcükleri vurgulama.	0 0,5 1 1,5 2
Not:	.../25

(2. ve 3. SORULAR İÇİN)

BİR METNE ARACILIK ETME İÇİN DEĞERLENDİRME KRİTERLERİ

(Bir metne aracılık etme ölçeklerinden uyarlanmıştır (AOBM, 2020, pp. 97-112))

Bu bölümde yer alan ölçeklerdeki tüm tanımlayıcılar için A dili ve B dili birbirinden farklı diller, aynı dilin farklı ağızları veya farklı iletişim kanalları, aynı ağza ait farklı üsluplar veya tüm bunların bir bileşimi olabilir. Bununla birlikte A dili ve B dilinin birbiriyle aynı olması da olasıdır: Aracılığın aynı dil içerisinde de gerçekleşebileceği, D-AOBM 2001’de açıkça ifade edilmektedir. (AOBM, 2020, p. 97).

2. soru için

Metin işleme Yazı içeriğinde metin işleme	.../4
A dilinde) mesleki, akademik ve kişisel ilgi alanına giren konularda iyi düzenlenmiş ancak örneksel olarak karmaşık olan metinlerin temel içeriğini yazılı olarak (B dilinde) özetleyebilir.	0 0,5 1 1,5 2
(A dilinde) karmaşık bir metinde ifade edilen bakış açısını metinde yer alan belirli bilgilere atıfta bulunup yaptığı çıkarımları destekleyerek yazılı olarak (B dilinde) açıklayabilir.	0 0,5 1 1,5 2
Yazılı bir metni çevirme Yazılı bir metni yazıda tercüme etme	.../6
A dilinden B diline) dilin normal kullanımını yansıtan anlaşılır bir biçimde düzenlenmiş tercüme üretebilir ancak kaynak metnin düzeninden, paragraf yapısından, noktalama kullanımından ve kendine özgü biçimlendirmesinden fazlaca etkilenmiş olabilir.	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
(A dilinde) kaynak metindeki cümle ve paragraf yapısını sıkı sıkıya takip eden ama o metnin ana noktalarını doğru bir şekilde aktaran (B dilinde) tercüme üretebilir ancak tercüme okunduğunda kulağa tuhaf gelme olasılığı vardır.	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
NOT :	.../10

3. soru için

Yazılı bir metni çevirme Yazılı bir metni yazıda tercüme etme	.../7
A dilinden B diline) dilin normal kullanımını yansıtan anlaşılır bir biçimde düzenlenmiş tercüme üretebilir ancak kaynak metnin düzeninden, paragraf yapısından, noktalama kullanımından ve kendine özgü biçimlendirmesinden fazlaca etkilenmiş olabilir.	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
(A dilinde) kaynak metindeki cümle ve paragraf yapısını sıkı sıkıya takip eden ama o metnin ana noktalarını doğru bir şekilde aktaran (B dilinde) tercüme üretebilir ancak tercüme okunduğunda kulağa tuhaf gelme olasılığı vardır.	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
Kelime bilgisi kontrolü	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
İmla Yeterliliği	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
Dilbilgisel Yeterlilik	0 0,5 1 1,5 2 2,5 3
NOT:	.../15

ANNEXE 7. Questionnaire semi-structurés à réponse ouverte

FP1 /FP2

- 1) Bugünkü etkinlik sayfasındaki **diliçi altyazılama** etkinliğinin dilsel beceri gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- 2) Etkinlik sayfasını doldururken ne tür stratejilere başvurduunuz Açıklayınız.
- 3) Etkinlik sayfasındaki soru ve aktivitelerle ilgili genel görüşünüz nedir?
- 4) Eklemek istediğiniz bir şey varsa buraya yazabilirsiniz.

FP3

- 1) Bugünkü etkinlik sayfasındaki **diliçi yaratıcı altyazılama** etkinliğinin dilsel beceri gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- 2) Etkinlik sayfasını doldururken ne tür stratejilere başvurduunuz? (örnek stratejiler için bakınız: bilgi notu 3.) Açıklayınız.
- 3) Etkinlik sayfasındaki soru ve aktivitelerle ilgili genel görüşünüz nedir?
- 4) Eklemek istediğiniz bir şey varsa buraya yazabilirsiniz.

FP4/FP5

- 1) Bugünkü etkinlik sayfasındaki **dillerarası altyazılama** etkinliğinin dilsel beceri gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- 2) Etkinlik sayfasını doldururken ne tür stratejilere başvurduunuz? (örnek stratejiler için bakınız: bilgi notu 3.) Açıklayınız.
- 3) Etkinlik sayfasındaki soru ve aktivitelerle ilgili genel görüşünüz nedir?
- 4) Eklemek istediğiniz bir şey varsa buraya yazabilirsiniz.

FP6

- 1) Bugünkü etkinlik sayfasındaki **dillerarası tersine altyazılama** etkinliğinin dilsel beceri gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- 2) Etkinlik sayfasını doldururken ne tür stratejilere başvurduunuz? (örnek stratejiler için bakınız: bilgi notu 3.) Açıklayınız.
- 3) Etkinlik sayfasındaki soru ve aktivitelerle ilgili genel görüşünüz nedir?
- 4) Eklemek istediğiniz bir şey varsa buraya yazabilirsiniz.

ANNEXE 8. Diapositives de formation en ligne

Traduction audiovisuelle



Traduction audiovisuelle



- naissance avec la naissance du cinéma
- «traduction d'écran», «traduction des médias»
- les années 90 « l'âge d'or » de la TAV (Diaz Cintas, 2009)

Traduction audiovisuelle

(Gambier, 2004)

le sous-titrage intralinguistique (closed caption)

le sous-titrage interlinguistique (open caption)

le sous-titrage en direct

le doublage

le *voice over* ou demi-doublage

le surtitrage

l'audio-description
(intra ou interlinguistique)

le *remake*

Yıldız Fakioğlu Gökdoğan-

08.05.2023

3

TAV dans l'enseignement des langues étrangères



«TAV pédagogique»

- le sous-titrage
- le doublage
- l'audiodescription
- le voice over

Yıldız Fakioğlu Gökdoğan-

08.05.2023

4

Sous-titrage pédagogique



Sous-titrage intralinguistique
•L1→L1/L2→L2

Sous-titrage interlinguistique
•L2→L1

Sous-titrage interlinguistique
Inversé
•L1→L2

Sous-titrage créatif
•(L1) →L2

Yıldız Fakıoğlu Gökdoğan-

08.05.2023

5

TAV dans l'enseignement des LEs Règles à suivre (Talavan, 2020)



Sous-titrage

- la longueur et la durée des sous-titres
- la synchronie
- les astuces pour le résumé-condensation
- la segmentation

Yıldız Fakıoğlu Gökdoğan-

08.05.2023

6

La médiation

Médiation

le « processus par lequel une connaissance sensorielle se transforme en une donnée intellectuelle » (TLFI, s.d.)

«l'ensemble des aides -personnes et instruments- mises à la disposition de l'apprenant pour faciliter provisoirement son appropriation de la L2 et l'utilisation autonome ultérieure de celle-ci» (Rezeau, 2001, p. 204)

« la condition de tout apprentissage » (Narcy-Combes, 2005, p. 128)

« la transformation ou l'adaptation de tout message oral ou écrit pour le rendre intelligible à des interlocuteurs qui ne partagent pas les mêmes langues-cultures. Dans un sens plus large, la médiation est également le processus qui relie le social et l'individuel, le culturel et l'universel » (Ade et Weissmen 2012 p 265)

Construction du sens

La médiation (CECR, 2018-2021)



Les activités de médiation (médiation de textes)

- Transmettre des informations spécifiques
 - Expliquer des données
 - Traiter un texte
 - Traduire un texte écrit
 - Prendre des notes (conférences, séminaires, réunions, etc.)
 - Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature)
 - Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature)
- A second small green circle is located to the right of the list.

Les stratégies de médiation

Stratégies pour expliquer un nouveau concept

Stratégies pour simplifier un texte

Stratégies pour expliquer un nouveau concept

- Relier a un savoir préalable
- Adapter son langage
- Décomposer une information compliquée

Stratégies pour expliquer un nouveau concept

- Relier a un savoir préalable
- Adapter son langage
- Décomposer une information compliquée
 - poser des questions pour encourager les personnes à réactiver leurs savoirs préalables ;
 - faire des comparaisons et/ou des liens entre le nouveau savoir et le savoir préalable ;
 - donner des exemples et des définitions.

Stratégies pour expliquer un nouveau concept

- Relier a un savoir préalable
- Adapter son langage
- Décomposer une information compliquée
 - paraphraser ;
 - adapter sa façon de s'exprimer ;
 - expliquer la terminologie technique.

Stratégies pour expliquer un nouveau concept

- Relier à un savoir préalable
- Adapter son langage
- Décomposer une information compliquée
 - décomposer un processus en une série d'étapes ;
 - présenter des idées ou des instructions sous la forme d'une liste ;
 - présenter séparément les points principaux dans un enchaînement d'arguments.

Stratégies pour simplifier un texte

- Amplifier un texte dense
- Elaguer un texte

Stratégies pour simplifier un texte

- Amplifier un texte dense

- **Elaguer un texte**

- utiliser la répétition et la redondance, par exemple en paraphrasant de différentes façons ;

- modifier le style pour expliquer les choses de façon plus explicite ;

- donner des exemples.

Stratégies pour simplifier un texte

- Amplifier un texte dense

- **Elaguer un texte**

- mettre en évidence les informations clés ;

- éliminer les répétitions et les digressions ;

- supprimer ce qui n'est pas pertinent pour le public.

logiciel à utiliser



aegisub

ANNEXE 9. Fiche Pédagogique 1 (FP1)



Bölüm 1/8

FP1

B I U G X

-Fiche pédagogique de la première semaine-

-Vous devez remplir complètement le formulaire, ajouter des sous-titres manquants à la vidéo et la soumettre au plus tard le 18 mai 2023.

-Formu eksiksiz doldurup altyazıdaki eksiklikleri tamamlayıp en geç bir hafta içinde teslim etmeniz gerekmektedir.

Bu etkinlik sayfası Dr. Öğr. Üyesi Canan Aydınbek danışmanlığında Arş. Gör. Yıldız Fakioğlu Gökdoğan tarafından yürütülen "Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Araçlık İçin Görsel-İşitsel Çeviri Kullanımı" (Fr. L'utilisation de la Traduction Audiovisuelle au service de la Médiation dans l'enseignement du FLE) başlıklı tez çalışmasının eğitim kısmını oluşturmaktadır.

Votre pseudo ? *
Rumuzunuz?

Kısa yanıt metni

1. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

-A-

Brise-Glace



Il y a certains mots que les parents disent à leurs enfants et que l'on n'oublie pas facilement.

Lisez les mots que les mères disent à leurs enfants et trouvez un équivalent en turc (**vous n'avez pas besoin de les traduire mot à mot, il suffit de chercher une phrase qui pourrait avoir le même sens**).

exemple:

-«L'argent ne pousse pas sur les arbres...» :
- "Para ağaçta yetişmiyor"

1) « Et si ton copain/ta copine saute d'un pont, tu fais pareil ? » *

Kısa yanıt metni

2) « Tu comprendras quand tu seras plus grand(e). » *

Kısa yanıt metni

3) « Personne n'a jamais dit que ce serait facile .» *

Kısa yanıt metni

B-

Comment exprimer?



Par quel moyen peut-on exprimer **le regret et la comparaison** en français?

1) Comment traduisez-vous cette phrase?: **"Bilseydim, gelmezdim" ***

Kısa yanıt metni

2) Comment traduisez-vous cette phrase?: **"Ben bunu hak edecek ne yaptım?" ***

Kısa yanıt metni

3) Comment traduisez-vous cette phrase?: **"Neyse ki oradaydım"**

Kısa yanıt metni

4) Comment traduisez-vous cette phrase?: **"Evdeki internet bağlantısı okuldakinden çok daha hızlı"**

Kısa yanıt metni

C- Pré-activité

LA VIDEO



Regardez la [vidéo](#) et répondez aux questions.

Q1. A votre avis, qu'est-ce que c'est comme document ? *

- un web-série
- une publicité
- un court-métrage
- un extrait d'un film

Q2. Qu'est-ce qu'ils ont en commun comme émotion ? Cochez-le(s) case(s). *

- Colère
- Tristesse
- Satisfaction
- Contentement

Q3. Ce ne sont pas eux qui prononcent ces expressions. Qui est le propriétaire de ces propos ? *

- Leurs parents
- Leurs amis
- Leurs collègues

Q4. Focalisez-vous sur l'énoncé au final : « Eduquons nos enfants sans violence ». Quel(s) peut être l'objectif/les objectifs de ce document ? Cochez le(s) case(s).

- sensibiliser sur l'impact des violences verbales prononcées par les parents
- créer une prise de conscience
- faire réfléchir sur les pratiques commerciales
- faire culpabiliser les parents

D- Activité: Sous-titrage intralinguistique

Açıklama (isteğe bağlı)

Téléchargez

- la vidéo sur le lien:

https://drive.google.com/file/d/14_EZosMXBr4LD_h8ccqCUCqeNmfAZNMH/view?usp=sharing

- et le dossier de sous-titres sur le lien

<https://drive.google.com/file/d/1bNSGueimn975hE-OULBnKvFYqe176i6j/view?usp=sharing>.Sur le programme "Aegisub" **Ajoutez les sous-titres manquants.****Une fois que vous avez terminé, vous sauvegardez les sous-titres avec le nom de la fiche (FP1) et votre pseudo. Par exemple : FP1A27**

Dosya ekle

Klasörü görüntüle

E-**Post- activité-1**

Lisez le texte sur la vidéo publicitaire ci-dessous et répondez aux questions.

De nombreux parents laissent échapper, souvent sous le coup de la colère, des mots qui font mal et qui laissent parfois des traces indélébiles chez un enfant. C'est pourquoi l'Observatoire de la violence éducative ordinaire (Oveo) et l'association Stop VEO - Enfance sans violences lancent une première campagne de sensibilisation nationale contre les violences verbales infligées aux plus jeunes.

«Certaines paroles blessent autant qu'une gifle. Surtout quand elles sont souvent répétées. Asséner à un enfant "qu'il est stupide" est tout aussi néfaste que de le frapper. La violence verbale des parents envers leurs enfants est fréquente, et d'autant plus nocive qu'elle émane directement de l'inconscient du père ou de la mère. Et l'enfant, lui, la reçoit cinq sur cinq», confie Isabelle Filliozat, psychothérapeute et auteur du livre Au coeur des émotions de l'enfant (Poche Marabout).

1 enfant sur 3 est victime de violences psychologiques

Selon les dernières statistiques réalisées par l'organisation Mémoire traumatique et victimologie, un mineur sur trois est victime de violences psychologiques. «L'enfant va entendre chaque jour des humiliations, des menaces et des dénigrements. Une violence quotidienne qui peut amener des jeunes à faire des crises d'angoisse et même à avoir des pulsions suicidaires», précise au Figaro la psychologue Aurore Berger.

Néanmoins pour les associations à l'origine de cette opération de sensibilisation, il ne s'agit pas de culpabiliser les parents. «Les parents ne sont pas infailibles, mais quand on s'aperçoit qu'on a prononcé des paroles blessantes, il ne faut pas hésiter à dire à son enfant qu'on a eu tort de les dire car elles peuvent être destructrices. Il faut lui expliquer pourquoi on a dit ça. Par exemple: "J'ai dit que tu étais maladroit car tu as renversé du café sur ma robe et j'ai eu de la peine, excuse-moi". Communiquer reste la meilleure des solutions», conclut Céline Quelen, présidente de Stop VEO - Enfance sans violences.

1) Trouvez un résumé pour chaque paragraphe:

De nombreux parents laissent échapper, souvent sous le coup de la colère, des mots qui font mal et qui laissent parfois des traces indélébiles chez un enfant. C'est pourquoi l'Observatoire de la violence éducative ordinaire (Oveo) et l'association Stop VEO - Enfance sans violences lancent une première campagne de sensibilisation nationale contre les violences verbales infligées aux plus jeunes.

- L'effet psychologique des mots qui font du mal sur les enfants
- Les conseils aux parents
- La perception de ces mots qui font du mal par les enfants
- La présentation du contenu de la vidéo

2) Trouvez un résumé pour chaque paragraphe:

"Certaines paroles blessent autant qu'une gifle. Surtout quand elles sont souvent répétées. Asséner à un enfant "qu'il est stupide" est tout aussi néfaste que de le frapper. La violence verbale des parents envers leurs enfants est fréquente, et d'autant plus nocive qu'elle émane directement de l'inconscient du père ou de la mère. Et l'enfant, lui, la reçoit cinq sur cinq», confie Isabelle Filliozat, psychotérapeute et auteur du livre Au coeur des émotions de l'enfant (Poche Marabout).

- L'effet psychologique des mots qui font du mal sur les enfants
- Les conseils aux parents
- La perception de ces mots qui font du mal par les enfants
- La présentation du contenu de la vidéo

3) Trouvez un résumé pour chaque paragraphe:

1 enfant sur 3 est victime de violences psychologiques. Selon les dernières statistiques réalisées par l'organisation Mémoire traumatique et victimologie, un mineur sur trois est victime de violences psychologiques. «L'enfant va entendre chaque jour des humiliations, des menaces et des dénigrements. Une violence quotidienne qui peut amener des jeunes à faire des crises d'angoisse et même à avoir des pulsions suicidaires», précise au Figaro la psychologue Aurore Berger.

- L'effet psychologique des mots qui font du mal sur les enfants
- Les conseils aux parents
- La perception de ces mots qui font du mal par les enfants
- La présentation du contenu de la vidéo

4) Trouvez un résumé pour chaque paragraphe:

Néanmoins pour les associations à l'origine de cette opération de sensibilisation, il ne s'agit pas de culpabiliser les parents. «Les parents ne sont pas infailibles, mais quand on s'aperçoit qu'on a prononcé des paroles blessantes, il ne faut pas hésiter à dire à son enfant qu'on a eu tort de les dire car elles peuvent être destructrices. Il faut lui expliquer pourquoi on a dit ça. Par exemple: "J'ai dit que tu étais maladroit car tu as renversé du café sur ma robe et j'ai eu de la peine, excuse-moi". Communiquer reste la meilleure des solutions», conclut Céline Quelen, présidente de Stop VEO - Enfance sans violences.

- L'effet psychologique des mots qui font du mal sur les enfants
- Les conseils aux parents
- La perception de ces mots qui font du mal par les enfants
- La présentation du contenu de la vidéo

F- Post-activité 2-Expression écrite

Açıklama (isteğe bağlı)

Vous êtes rédacteur/rédactrice dans le magazine intitulée « Parents : mode d'emploi ». Votre chef vous demande de rédiger un petit texte sur la vidéo publicitaire « les mots qui font mal »

Dans votre texte ,

-Présentez la vidéo et faites un **résumé** et

-Dites ce que vous pensez de cette vidéo publicitaire.

(en répondant à de telles questions par exemple : Est-ce une belle initiative ?
Est-ce que cela peut aider à sensibiliser les gens ?

Vous pouvez vous appuyer sur le texte informatif (
<https://docs.google.com/document/d/1mP0IRPSJeEZYc9MIpEILAYy3aHqXtAVG/edit?usp=sharing&oid=1024534690301727166128&rtpof=true&sd=true>)

(minimum 100, maximum 200 mots.)

Uzun yanıt metni

Değerlendirme



Aşağıdaki soruları samimi bir şekilde cevaplayınız. Teşekkürler.

-Bugünkü etkinlik sayfasındaki dilçi altyazılama etkinliğinin dilsel beceri gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Uzun yanıt metni

-Etkinlik sayfasını doldururken ne tür stratejilere başvurduunuz? Açıklayınız.

Uzun yanıt metni

Etkinlik sayfasındaki soru ve aktivitelerle ilgili genel görüşünüz nedir?

Uzun yanıt metni

Ekleme istediğiniz bir şey varsa buraya yazabilirsiniz.

Uzun yanıt metni

ANNEXE 10. Fiche Pédagogique 2 (FP2)



Bölüm 1/7

FP2

B *I* U  

-Fiche pédagogique de la deuxième semaine-

-Vous devez remplir complètement le formulaire, ajouter des sous-titres manquants à la vidéo et la soumettre au plus tard le 25 mai 2023.

-Formu eksiksiz doldurup altyazıdaki eksiklikleri tamamlayıp en geç bir hafta içinde teslim etmeniz gerekmektedir.

Bu etkinlik sayfası Dr. Öğr. Üyesi Canan Aydınbek danışmanlığında Arş. Gör. Yıldız Fakioğlu Gökdoğan tarafından yürütülen "Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Aracılık için Görsel-İşitsel Çeviri Kullanımı" (Fr. L'utilisation de la Traduction Audiovisuelle au service de la Médiation dans l'enseignement du FLE) başlıklı tez çalışmasının eğitim kısmını oluşturmaktadır.

Votre pseudo ? *
Rumuzunuz?

Kısa yanıt metni

1. bölümden sonraki kısım [Sonraki bölüme geç](#)

-A-

Brise-Glace



La crise écologique n'a rien d'anodin de nos jours.

Lisez ces citations inspirantes sur l'écologie ci-dessous et trouvez des équivalents en turc (**vous n'avez pas besoin de les traduire mot à mot, il suffit de chercher une phrase qui pourrait avoir le même sens**).

1) « *L'homme se doit d'être le gardien de la nature, non son propriétaire.* » *
Philippe St Marc

Kısa yanıt metni

2) « *Le seul moyen de sauver un rhinocéros est de sauver l'environnement dans lequel il vit, parce qu'il y a une dépendance mutuelle entre lui et des millions d'autres espèces d'animaux et de plantes.* » *
David Attenborough

Kısa yanıt metni

3) « *Nous n'héritons pas de la terre de nos parents, nous l'empruntons à nos enfants.* » *
Antoine de Saint-Exupéry

Kısa yanıt metni

4) « *Il n'existe pas de crise énergétique, de famine ou de crise environnementale. Il existe seulement une crise de l'ignorance.* » *
Richard Buckminster Fuller

Kısa yanıt metni

B-

Comment exprimer?



-Le thème de l'écologie-

Regardez la [vidéo 1](#) et répondez aux questions.

1) Dans la vidéo trouvez l'équivalent français de l'expression: "**ormansızlaşma**". *

Kısa yanıt metni

2) Dans la vidéo trouvez l'équivalent français de l'expression: "**atık**". *

Kısa yanıt metni

3) Dans la vidéo trouvez l'équivalent français de l'expression: "**karbon ayak izi**". *

Kısa yanıt metni

4) Dans la vidéo trouvez l'équivalent français de l'expression: "**aşırı avlanma**". *

Kısa yanıt metni

5) Pouvez-vous résumer cette vidéo? *

Uzun yanıt metni



C- Pré-activité

LA VIDEO



Regardez la [vidéo 2](#) et répondez aux questions.

Q1. Dans cette vidéo, Thomas et Juliette nous parlent d'écologie. Regardez-la et choisissez le résumé le plus approprié. *

- Thomas et Juliette vont faire le tour du monde. Ils partent étudier les comportements des ...
- Thomas et Juliette font une observation des gestes de la vie quotidienne et de leur impact ...
- Thomas et Juliette critiquent les personnes qui consomment trop de viande, d'eau, d'électri...

Q2. Juliette et Thomas font un constat de l'état de notre planète et parlent des habitudes qui ont un impact sur l'environnement. Regardez la vidéo et cochez les propositions qui sont vraies. *

- Les gestes du quotidien ont un impact sur l'écologie.
- Réduire son empreinte écologique, c'est facile d'après Thomas.
- Juliette explique ce qu'est l'empreinte carbone.
- Juliette et Thomas nous conseillent deux sites et une application pour nous aider à mesurer...
- Juliette explique qu'il n'y a que les individus qui ont un impact écologique.

Q3. La b..... (n.f.) → C'est l'ensemble des milieux naturels et des formes de vie (plantes, animaux, bactéries, etc.) *

Dans la vidéo, Thomas liste ce qui a un impact sur l'environnement. Retrouvez le mot qui correspond à chaque définition ou exemple.

Kisa yanit metni

.....

Q4. La d..... (n.f.) → C'est l'augmentation du nombre d'habitants et de logements, souvent calculée au kilomètre carré. *

Dans la vidéo, Thomas liste ce qui a un impact sur l'environnement. Retrouvez le mot qui correspond à chaque définition ou exemple

Kısa yanıt metni

Q5. La p..... (n.f.) → C'est un synonyme de *conservation, protection de* l'environnement. *

Dans la vidéo, Thomas liste ce qui a un impact sur l'environnement. Retrouvez le mot qui correspond à chaque définition ou exemple

Kısa yanıt metni

Q6. Les r..... naturelles (n.f.) → Le pétrole, le charbon, le gaz naturel en sont des exemples. *

Dans la vidéo, Thomas liste ce qui a un impact sur l'environnement. Retrouvez le mot qui correspond à chaque définition ou exemple

Kısa yanıt metni

Q7. Le d..... climatique (n.m.) → Ce mot désigne les changements de températures et de conditions météorologiques sur le long terme. *

Dans la vidéo, Thomas liste ce qui a un impact sur l'environnement. Retrouvez le mot qui correspond à chaque définition ou exemple

Kısa yanıt metni

Bölüm 5/7

D- Activité: Sous-titrage intralinguistique

Açıklama (isteğe bağlı)

Téléchargez

- la vidéo sur le lien:

<https://drive.google.com/file/d/1-u4ZGqEGo4bR4KscinFxl8q0SH2Xs45r/view?usp=sharing>

- et le dossier de sous-titres sur le lien

https://drive.google.com/file/d/1FG_Sx9AOFJdh9r-4q15c_2lJnJ1eIOCq/view?usp=sharing

Sur le programme "Aegisub" **Ajoutez les sous-titres manquants.**

Une fois que vous avez terminé, vous sauvegardez les sous-titres avec le nom de la fiche (FP2) et votre pseudo. par exemple : FP2A27

Dosya ekle

Klasörü görüntüle

5. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

Bölüm 6/7

E- Post-activité -Expression écrite

Grâce à la fondation Zoein, vous avez pris conscience de votre empreinte écologique sur la planète. Vous décidez de partager votre expérience sur un forum. Vous souhaitez sensibiliser les autres aux conséquences de nos gestes du quotidien sur notre environnement et vous donnez des éco-conseils pour en limiter l'impact. Voici le tout début de votre texte:

Zoein Vakfı sayesinde gezegen üzerindeki ekolojik ayak izinizin farkına vardınız. Deneyiminizi bir forumda paylaşmaya karar verdiniz. Başkalarnı günlük eylemlerimizin çevremiz üzerindeki sonuçlarından haberdar etmek istiyorsunuz ve etkilerini sınırlandırmak için ekolojik tavsiyelerde bulunuyorsunuz. İşte metninizin başlangıcı:

J'ai découvert la fondation Zoein et les différents conseils qu'elle propose et cela a été un véritable électrochoc ! En effet, jusqu'à peu, je n'avais pas conscience de l'impact de mes actions au quotidien....

Uzun yanıt metni

6. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

Değerlendirme



Aşağıdaki soruları samimi bir şekilde cevaplayınız. Teşekkürler.

-Bugünkü etkinlik sayfasındaki dilçi altyazılama etkinliğinin dilsel beceri gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Uzun yanıt metni

-Etkinlik sayfasını doldururken ne tür stratejilere başvurduunuz? Açıklayınız. *

Uzun yanıt metni

Etkinlik sayfasındaki soru ve aktivitelerle ilgili genel görüşünüz nedir? *

Uzun yanıt metni

Ekleme istediğiniz bir şey varsa buraya yazabilirsiniz.

Uzun yanıt metni

ANNEXE 11. Fiche Pédagogique 3 (FP3)



Bölüm 1/6

FP3

B I U G X

-Fiche pédagogique de la troisième semaine-

-Vous devez remplir complètement le formulaire, ajouter des sous-titres à la vidéo et la soumettre au plus tard le 1 juin 2023.

-Formu eksiksiz doldurup altyazıdaki eksiklikleri tamamlayıp en geç bir hafta içinde teslim etmeniz gerekmektedir.

Bu etkinlik sayfası Dr. Öğr. Üyesi Canan Aydınbek danışmanlığında Arş. Gör. Yıldız Fakioğlu Gökdoğan tarafından yürütülen "Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Aracılık için Görsel-İşitsel Çeviri Kullanımı" (Fr. L'utilisation de la Traduction Audiovisuelle au service de la Médiation dans l'enseignement du FLE) başlıklı tez çalışmasının eğitim kısmını oluşturmaktadır.

Votre pseudo ? *
Rumuzunuz?

Kısa yanıt metni

"8 mars – Olympe de Gouges – Rosa Parks – Simone Veil – Marie Curie – les Suffragettes – Simone de Beauvoir – Frida Kahlo – Malala Yousafzai "

Quel est le point commun à tous ces noms ? Expliquez votre réponse.

Sayılan bu isimlerin ortak noktası nedir? Açıklayınız.

Kısa yanıt metni

1. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

-A-

Brise-Glace



-Échanger sur les grandes causes féminines à défendre-

Lisez ces phrases sur les femmes ci-dessous et trouvez des équivalents en turc ou en français (vous n'avez pas besoin de les traduire mot à mot, il suffit de chercher une phrase qui pourrait avoir le même sens).

1) Her başarılı kadının arkasında kendisi vardır. *

Kısa yanıt metni

.....

2) Rien au monde n'est plus fort qu'une femme déterminée. *

Kısa yanıt metni

.....



B-

Pré-activité



-Le thème : droits humains-

Regardez la [vidéo 1](#) et répondez aux questions.

Q1. Trouvez la définition de chaque mot.

1) Une femme *

1. Meurtre d'une femme, d'une fille en raison de son sexe
2. Personne tuée ou blessée
3. Meurtre d'un homme ou d'une femme, volontaire ou non
4. Adulte de sexe féminin
5. Acte brutal, acte d'agression
6. Mouvement qui défend les droits des femmes.

Un féminicide *

1. Meurtre d'une femme, d'une fille en raison de son sexe
2. Personne tuée ou blessée
3. Meurtre d'un homme ou d'une femme, volontaire ou non
4. Adulte de sexe féminin
5. Acte brutal, acte d'agression
6. Mouvement qui défend les droits des femmes

Le féminisme *

1. Meurtre d'une femme, d'une fille en raison de son sexe
2. Personne tuée ou blessée
3. Meurtre d'un homme ou d'une femme, volontaire ou non
4. Adulte de sexe féminin
5. Acte brutal, acte d'agression
6. Mouvement qui défend les droits des femmes

La violence *

1. Meurtre d'une femme, d'une fille en raison de son sexe
2. Personne tuée ou blessée
3. Meurtre d'un homme ou d'une femme, volontaire ou non
4. Adulte de sexe féminin
5. Acte brutal, acte d'agression
6. Mouvement qui défend les droits des femmes

Une victime *

1. Meurtre d'une femme, d'une fille en raison de son sexe
2. Personne tuée ou blessée
3. Meurtre d'un homme ou d'une femme, volontaire ou non
4. Adulte de sexe féminin
5. Acte brutal, acte d'agression
6. Mouvement qui défend les droits des femmes

Un homicide *

1. Meurtre d'une femme, d'une fille en raison de son sexe
2. Personne tuée ou blessée
3. Meurtre d'un homme ou d'une femme, volontaire ou non
4. Adulte de sexe féminin
5. Acte brutal, acte d'agression
6. Mouvement qui défend les droits des femmes

Q2. Quels mots sont utiles pour faire reculer les violences sexistes ? *
Aidez-vous des définitions et des indices pour les retrouver.

Redonner à quelqu'un la tranquillité d'esprit :

r _____

Kısa yanıt metni

Sentiment d'une personne qui se fie entièrement à quelqu'un d'autre: *

la c _____ e

Kısa yanıt metni

Redonner de la valeur, de l'importance, du prestige : *

r _____

Kısa yanıt metni

Sentiment de faute ressenti par une personne, que celle-ci soit réelle ou imaginaire : *

la c _____ é

Kısa yanıt metni

Dire quelque chose de confidentiel : *

c _____

Kısa yanıt metni

Q3. Complétez le texte de présentation de l'émission avec les mots appropriés. *

Bienvenue dans Terriennes, l'actualité des _____ (1) dans le monde. On vient d'enregistrer le 21e _____ (2) depuis le début de l'année en France et une enquête montre que 8 femmes sur 10 déclarent avoir été déjà _____ (3) de _____ (4) sexuelles ou sexistes au _____ (5). Il semble donc, utile et nécessaire de se munir de ce _____ (6) publié par l'organisation _____ (7) #NousToutes.

Cevaplarınızı numaralarıyla sıralayınız. Örneğin :
1)xxx, 2)yyy, 3)zzz gibi.

Kısa yanıt metni

Bölüm 4/6

C- Activité: Sous-titrage intralinguistique créative

Diliçi yaratıcı çeviri. Bu çeviri türünde Fransızca görsel işitsel düzgüye altyazıları eklerken spotlama ve senkronizasyonu kendiniz düzenliyorsunuz. Bu şekilde bir altyazılama yapılırken dikkat edilmesi gerekenler için bakınız: [bilgi notu 1](#)

Téléchargez

- la vidéo sur le lien:

<https://drive.google.com/file/d/1BrOIQşgColFdxzL11BT-4o9nfTS4R8eb/view?usp=sharing>

Sur le programme "Aegisub" **Ajoutez les sous-titres français et faites le spotting et la synchronisation nécessaires.**

**Une fois que vous avez terminé, vous sauvegardez les sous-titres avec le nom de la fiche (FP3) et votre pseudo.
Par exemple : FP3A27**

Spotlama ve senkronizasyonun nasıl yapılacağı konusunda bilgi için bakınız: [bilgi notu 2](#)

 Dosya ekle

 Klasörü görüntüle

4. bölümden sonraki kısım [Sonraki bölüme geç](#)

Bölüm 5/6

F- Post-activité -Expression écrite

La lutte contre les violences sexistes et sexuelles est un combat du collectif #NousToutes. Selon vous, quels sont les autres combats féminins à mener pour avoir une société plus égale entre les hommes et les femmes ? (Pour vous aider à trouver des idées regardez les vidéos suivantes: [vidéo 2](#), [vidéo 3](#).) Expliquez vos réponses avec des exemples.

Sizce kadınlar ve erkekler arasında daha eşit bir toplum için yürütülmesi gereken diğer kadın mücadeleleri nelerdir? Cevaplarınızı örneklerle açıklayın. (Fikir edinmek için parentez içindeki videoları izleyiniz.)

Soru *

Uzun yanıt metni

5. bölümden sonraki kısım [Sonraki bölüme geç](#)

Değerlendirme



Aşağıdaki soruları samimi bir şekilde cevaplayınız. Teşekkürler.

-Bugünkü etkinlik sayfasındaki dilçi yaratıcı altyazılama etkinliğinin dilsel beceri gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? *

Uzun yanıt metni

-Etkinlik sayfasını doldururken ne tür stratejilere başvurduunuz? Açıklayınız. *

Uzun yanıt metni

Etkinlik sayfasındaki soru ve aktivitelerle ilgili genel görüşünüz nedir? *

Uzun yanıt metni

Ekleme istediğiniz bir şey varsa buraya yazabilirsiniz.

Uzun yanıt metni

ANNEXE 12. Fiche Pédagogique 4 (FP4)



Bölüm 1/8

FP4

B I U G X

-Fiche pédagogique de la quatrième semaine-

-Vous devez remplir complètement le formulaire, ajouter des sous-titres à la vidéo et la soumettre au plus tard le 8 juin 2023.

-Formu eksiksiz doldurup videoya altyazi ekleyip en geç bir hafta içinde teslim etmeniz gerekmektedir.

Bu etkinlik sayfası Dr. Öğr. Üyesi Canan Aydınbek danışmanlığında Arş. Gör. Yıldız Fakioğlu Gökdoğan tarafından yürütülen "Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Aracılık için Görsel-İşitsel Çeviri Kullanımı" (Fr. L'utilisation de la Traduction Audiovisuelle au service de la Médiation dans l'enseignement du FLE) başlıklı tez çalışmasının eğitim kısmını oluşturmaktadır.

1. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

Bölüm 2/8

-A- Brise-Glace

Açıklama (isteğe bağlı)

bioénergies, les avions solaires, la viande moléculaire, re-forester, sauver* les abeilles, preter sa voiture, fabriquer de l'eau douce...

Quel est le point commun à toutes ces notions et pourquoi sont-elles importantes ? Expliquez votre réponse.

Sayılan bu kavramların ortak noktası nedir ve neden önemlidir? Cevabınızı açıklayınız.

2. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

-B- Pré-activité



Regardez la vidéo ci-dessous et répondez aux questions. **Attention: la vidéo se visualise automatiquement avec les sous-titres anglais, change-les au français pour pouvoir répondre aux questions liées aux sous-titres.**

Aşağıdaki videoyu izleyin ve soruları cevaplayın. Lütfen dikkat: Video otomatik olarak İngilizce altyazılarla görüntülenir. Altyazılarla bağlantılı soruları yanıtlamak için video altyazısını Fransızca olarak değiştirin.

TU VAS FAIRE QUOI?



Q1. Qu'est-ce que c'est comme document ? *

- un web-série
- un court-métrage
- une publicité
- un extrait d'un film

Q2. Pour quelle raison ces personnages sont-ils réunis, à votre avis ? *

- pour sauver la planète
- pour manger
- pour parler des problèmes écologiques
- pour parler des problèmes sanitaires

Q3. Qui est Paolo? *

Kisa yanit metni

Q4. Jusqu' à l'entrée de Paolo, il y a une ambiance à la maison? Vous *
pouvez choisir plusieurs cases.

- tendue
- joyeuse
- calme
- tranquille
- ennuyeuse

Q5. Il y a des conflits entre les personnages du court-métrage. Pourquoi? *
Résumez-les en quelques phrases.

1- 0.07'-0.15' (entre les parents)

Kisa yanit metni

Q6. Il y a des conflits entre les personnages du court-métrage. Pourquoi?
Résumez-les en quelques phrases.

2- 0.16'-0.35' (entre le père et le fils)

Kısa yanıt metni:

.....

Q7. Il y a des conflits entre les personnages du court-métrage. Pourquoi?
Résumez-les en quelques phrases.

3- 0.37' -0.53' (entre le père et la fille)

Kısa yanıt metni:

.....

Q8. Il y a des conflits entre les personnages du court-métrage. Pourquoi?
Résumez-les en quelques phrases.

4- 0.54' -1.01' (entre Gaeten et Sam)

Kısa yanıt metni:

.....

C-

Comment exprimer?



Lisez ces énoncés ci-dessous cités dans la vidéo et trouvez des équivalents en turc ou en français (**vous n'avez pas besoin de les traduire mot à mot, il suffit de chercher une phrase qui pourrait avoir le même sens**).

1) Hiçbir işe yaramadı! (0.11)*

Kısa yanıt metni

2) Umurumda değil! (0.18)*

Kısa yanıt metni

2) Ça ne m'interesse pas! (0.23)*

Kısa yanıt metni

4) Compte sur nous! (1.42)*

Kısa yanıt metni



D- Récapitulatif sur le sous-titrage intralinguistique

Avez-vous remarqué qu'il y a des différences entre les paroles des personnes et des sous-titres en français? Quelles sont ces différences? Trouvez-les.

Karakterlerin sözleri ile Fransızca altyazılar arasında farklılıklar olduğunu fark ettiniz mi? Nedir bu farklılıklar? Bulunuz.

1) Au lieu de dire "Ça lui a fait ni froid ni chaud". (0.07-0.13) *

Kısa yanıt metni

2) Au lieu de dire "... pas d'un petit machin qui bouge pas" (0.07-0.13) *

Kısa yanıt metni

* Ajoutez d'autres cas, si vous en avez trouvé

Bu şekilde sizin fark ettiğiniz başka değişiklikler var mı? Varsa ekleyiniz.

Kısa yanıt metni

Altıyla söylenen arasında neden böyle bir farklılık olmuş olabilir? Türkçe yazınız.

Kısa yanıt metni

E- Activité: Sous-titrage interlinguistique

Diller arası çeviri. Bu çeviri türünde Fransızca görsel işitsel düzğüye Türkçe altyazılar eklenir. Altyazıları eklerken spotlama ve senkronizasyonu kendiniz düzenliyorsunuz. Altyazılama yapılırken dikkat edilmesi gerekenler için bakınız: [bilgi notu 1](#).

Yönerge: Derslerinde iklim kriziyle ilgili öğrencilerini bilgilendirmek isteyen üniversitede eğitim veren bir arkadaşınız Youtube'da izlediği bu çarpıcı kısa filmi öğrencilerine izletebilmek için sizden yardım istiyor.

Téléchargez

- la vidéo sur le lien:

https://drive.google.com/file/d/1pHQVnA38mB0Emt9APnqJ0OW-GNPXvRY-/view?usp=drive_link

Sur le programme "Aegisub" **Ajoutez les sous-titres en turc et faites le spotting et la synchronisation nécessaires.**

Une fois que vous avez terminé, vous sauvegardez les sous-titres avec le nom de la fiche (FP4) et votre pseudo.
Par exemple : FP4A27

Spotlama ve senkronizasyonun nasıl yapılacağı konusunda bilgi için bakınız: [bilgi notu 2](#)

[Dosya ekle](#)[Klasörü görüntüle](#)6. bölümden sonraki kısım [Sonraki bölüme geç](#)**F- Post-activité -Expression écrite**

Faites la critique du court-métrage! Vous êtes l'un des critiques de films du célèbre magazine de courts métrages. Vous présentez brièvement ce court métrage, expliquez vos pensées et partagez vos opinions sur le film.

Kısa filmin eleştirisini yapın! Ünlü kısa film dergisinin film eleştirmenlerinden birisiniz. Kısa filmi kısaca tanıtarak düşüncelerinizi açıklıyor film hakkındaki görüşlerinizi paylaşıyorsunuz.

Soru *

Uzun yanıt metni

7. bölümden sonraki kısım [Sonraki bölüme geç](#)

Değerlendirme



Aşağıdaki soruları samimi bir şekilde cevaplayınız. Teşekkürler.

-Bugünkü etkinlik sayfasındaki dillerarası altyazılama etkinliğinin dilsel beceri gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? *

Uzun yanıt metni

-Etkinlik sayfasını doldururken ne tür stratejilere başvurduunuz? Açıklayınız. (örnek: * stratejiler için bakınız: [bilgi notu 3.](#))

Uzun yanıt metni

Etkinlik sayfasındaki soru ve aktivitelerle ilgili genel görüşünüz nedir? *

Uzun yanıt metni

Ekleme istediğiniz bir şey varsa buraya yazabilirsiniz.

Uzun yanıt metni

ANNEXE 13. Fiche Pédagogique 5 (FP5)



Bölüm 1/7

FP5

B *I* U  

-Fiche pédagogique de la cinquième semaine-

-Vous devez remplir complètement le formulaire, ajouter des sous-titres à la vidéo et la soumettre au plus tard le 15 juin 2023.

-Formu eksiksiz doldurup altyazıdaki eksiklikleri tamamlayıp en geç bir hafta içinde teslim etmeniz gerekmektedir.

Bu etkinlik sayfası Dr. Öğr. Üyesi Canan Aydınbek danışmanlığında Arş. Gör. Yıldız Fakioğlu Gokduman tarafından yürütülen "Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Aracılık için Görsel-İşitsel Çeviri Kullanımı" (Fr. L'utilisation de la Traduction Audiovisuelle au service de la Médiation dans l'enseignement du FLE) başlıklı tez çalışmasının eğitim kısmını oluşturmaktadır.

Votre pseudo ?
Rumuzunuz?

Kısa yanıt metni

1. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

-A-

Brise-Glace



Les relations amoureuses.

Lisez ces citations sur les relations amoureuses ci-dessous et trouvez des équivalents en turc ou en français (**vous n'avez pas besoin de les traduire mot à mot, il suffit de chercher une phrase qui pourrait avoir le même sens**).

1) « Aimer, c'est savoir dire je t'aime sans parler » Victor Hugo *

Kısa yanıt metni

2) «Il y a des êtres qui nous touchent plus que d'autres, sans doute parce que, sans que nous le sachions nous-mêmes, ils portent en eux une partie de ce qui nous manque. » Anima-Wajdi Mouawad *

Kısa yanıt metni

3)«Herkesin;
Bir umudu vardır,
Bir savaşı,
Bir kaybedişi,
Bir acısı,
Bir yalnızlığı,
Bir hüznü...
Çünkü herkesin bir gideni vardır.
İçinden bir türlü uğurlayamadığı.. » Turgut Uyar *

Kısa yanıt metni

B- Pré-activité

LA VIDEO



Regardez la [vidéo](#) et répondez aux questions.

Q1. Adam, le héros du court métrage, dit « *Il faut qu'on parle...* ». De quoi veut-il parler ? Regardez cet extrait et choisissez le résumé qui correspond à l'histoire.

- Il faut qu'on parle est l'histoire d'Adam, un trentenaire, qui attend à la table d'un restauran...
- Dans *Il faut qu'on parle*, Adam évoque ses souvenirs d'enfance, lorsqu'il allait cueillir des p...
- Le personnage principal de *Il faut qu'on parle* se confie à son meilleur ami avec qui il passe...

Q2. Adam se décrit comme étant le pur produit de sa génération. Parmi les phrases ci-dessous, lesquelles lui correspondent ? Indiquez si c'est dit ou non.

	dit	pas dit
Il choisit ses relations en un ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il change souvent de travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il écrit constamment en lang...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il n'arrive pas à choisir son fi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il a besoin de sortir régulièr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il a peur de s'engager dans ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il ne veut pas avoir d'enfants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q3. Qu'apprend-on au sujet de la relation entre Adam et Fred ? Regardez la vidéo* et dites si les affirmations sont vraies, fausses ou non données.

	Vrai	Faux	On ne sait pas
Adam est fatigué par...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adam et Fred ont att...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contrairement à Fre...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adam et Fred adorent...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lorsqu'ils ont fait co...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adam et Fred se son...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q4. C'est parce que ça me rappelle mon grand-père. » 0.01 *

Qu'entendez-vous ?

Ecoutez et complétez la phrase d'Adam. C'est un mot qui veut dire: Étonnant, drôle, étrange

Kısa yanıt metnı

Q5. « Mon grand-père qui me disait un » 0.05' *

Qu'entendez-vous ?

Ecoutez et complétez la phrase d'Adam. C'est un mot qui veut dire: n.m. (fam.)
Quelque chose → un

Kısa yanıt metnı

Q6. « Je dirais que je suis le de ma génération. » 0.20' *

Qu'entendez-vous ?

Ecoutez et complétez la phrase d'Adam. C'est un mot qui veut dire: loc. Être parfaitement conforme avec quelque chose → être le de

Kısa yanıt metnı

Q7. « [...] pour devenir » 1.18' *

Qu'entendez-vous ?

Ecoutez et complétez la phrase d'Adam. C'est un mot qui veut dire:
loc. Être allergiques à l'engagement → être

Kısa yanıt metnı

C-

Comment exprimer?



--Le thème: relations amoureuses

Regardez la [vidéo](#) encore une fois et répondez aux questions.

1) Dans la vidéo trouvez l'équivalent français de l'expression: "**sürekli ilişki değiştirmek**". 0,23'

Kısa yanıt metni

2) Dans la vidéo trouvez l'équivalent français de l'expression: "**tartışmak**". 1,03'

Kısa yanıt metni

3) Dans la vidéo trouvez l'équivalent français de l'expression: "**bir problemi olmak**" 0,10' "quand ..."

Kısa yanıt metni

4) Dans la vidéo trouvez l'équivalent français de l'expression: "**saçma bir şey söylemek**" 0,51'

Kısa yanıt metni

5) Dans la vidéo trouvez l'équivalent français de l'expression: "**bıkmak**" 1,23'

Kısa yanıt metni

Bölüm 5/7

D- Activité: Sous-titrage interlinguistique

Diller arası çeviri. Bu çeviri türünde Fransızca görsel işitsel düzğüye Türkçe altyazılar eklenir. Altyazıları eklerken spotlama ve senkronizasyonu kendiniz düzenliyorsunuz. Altyazılama yapılırken dikkat edilmesi gerekenler için bakınız: [bilgi notu 1](#)

Téléchargez:

- la vidéo sur le lien:

<https://drive.google.com/file/d/1hL4fdmmCzr2Lfi9yXC8AEcToQ1Ztwv/view?usp=sharing>

Sur le programme "Aegisub" **Ajoutez les sous-titres en turc et faites le spotting et la synchronisation nécessaires.**

! Vous pouvez vous servir de la [transcription](#) de la vidéo. !

Une fois que vous avez terminé, vous sauvegardez les sous-titres avec le nom de la fiche (FP5) et votre pseudo. par exemple : FP5A29

Spotlama ve senkronizasyonun nasıl yapılacağı konusunda bilgi için bakınız: [bilgi notu 2](#)

Dosya ekle

Klasörü görüntüle

Bölüm 6/7

F- Post-activité -Expression écrite

Regardez le court-métrage en entier ci-dessous. Dites ce que vous pensez sur le court-métrage en vous basant sur la citation tout au début du film:

« Même pour Dieu, il est plus difficile de former des couples que de feindre la mer rouge » (traité Sota écrit à Babylone).

Qu'est-ce qui se passe au final? Ecrivez au moins 100 mots.

Il faut qu'on parle



Soru *

Uzun yanıt metni

Değerlendirme



Aşağıdaki soruları samimi bir şekilde cevaplayınız. Teşekkürler.

-Bugünkü etkinlik sayfasındaki dillerarası altyazılama etkinliğinin dilsel beceri gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? *

Uzun yanıt metni

-Etkinlik sayfasını doldururken ne tür stratejilere başvurduunuz? (örnek stratejiler için bakınız: [bilgi notu 3.](#)) Açıklayınız. *

Uzun yanıt metni


Etkinlik sayfasındaki soru ve aktivitelerle ilgili genel görüşünüz nedir? *

Uzun yanıt metni

Ekleme istediğiniz bir şey varsa buraya yazabilirsiniz.

Uzun yanıt metni

ANNEXE 14. Fiche Pédagogique 6 (FP6)



Bölüm 1/7

FP6

-Fiche pédagogique de la sixième semaine-

-Vous devez remplir complètement le formulaire, ajouter des sous-titres à la vidéo et la soumettre au plus tard le 22 juin 2023.

-Formu eksiksiz doldurup altyazıdaki eksiklikleri tamamlayıp en geç bir hafta içinde teslim etmeniz gerekmektedir.

Bu etkinlik sayfası Dr. Öğr. Üyesi Canan Aydınbek danışmanlığında Arş. Gör. Yıldız Fakioğlu Gökdoğan tarafından yürütülen "Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Aracılık için Görsel-İşitsel Çeviri Kullanımı" (Fr. L'utilisation de la Traduction Audiovisuelle au service de la Médiation dans l'enseignement du FLE) başlıklı tez çalışmasının eğitim kısmını oluşturmaktadır.

Votre pseudo ? *
Rumuzunuz?

Kısa yanıt metni

1. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

Bölüm 2/7

-A- **Brise-Glace**

Açıklama (isteğe bağlı)

Quelles sont les caractéristiques d'un bon père, à votre avis ? Expliquez et citez au moins trois qualités. Vous pouvez utiliser ce [graphique](#) pour vous aider à vous faire une idée.

Kısa yanıt metni

2. bölümden sonraki kısım Sonraki bölüme geç

B- Pré-activité

LA VIDEO



Regardez la [vidéo](#) et répondez aux questions.

Q1. Qu'est-ce que c'est comme document ? *

- un web-série
- une publicité
- un court-métrage
- un extrait d'un film

Q3. Regardez la vidéo et dites si les affirmations sont vraies, fausses ou non données. *

	Vrai	Faux
Le directeur de l'école a voul...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A sa grande surprise, Yağmu...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est Nuri Bey qui a dit à Yağ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yağmur est l'enfant unique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le père de Yağmur a frappé l...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C-

Comment exprimer?



-Le thème: relations familiales

Regardez la [vidéo](#) encore une fois et répondez aux questions:

1) Dans la vidéo trouvez l'équivalent turc de l'expression: "**se ridiculiser**". 0.27' *

Kısa yanıt metni

2) Dans la vidéo trouvez l'équivalent turc de l'expression: "**Je t'ai eue**". 0.33' *

Kısa yanıt metni

3) Dans la vidéo trouvez l'équivalent turc de l'expression: "**ne gaspille pas ton temps**". 0.41' *

Kısa yanıt metni

4) Dans la vidéo trouvez l'équivalent turc de l'expression: "**je n'avais pas de mauvaise intention**". 0.49' *

Kısa yanıt metni

5) Dans la vidéo trouvez l'équivalent turc de l'expression: "**bousiller**". 1.23' *

Kısa yanıt metni

D- Activité: Sous-titrage interlinguistique inversé

Diller arası tersine çeviri. Bu çeviri türünde Türkçe görsel işitsel düzğüye Fransızca altyazılar eklenir. Altyazıları eklerken spotlama ve senkronizasyonu kendiniz düzenliyorsunuz. Altyazılama yapılırken dikkat edilmesi gerekenler için bakınız: [bilgi notu 1](#)

Téléchargez

- la vidéo sur le lien:

https://drive.google.com/file/d/1TPyY3uICdvLPK64m5lvxGC2HyzNZNO0q/view?usp=drive_link

Sur le programme "Aegisub" **Ajoutez les sous-titres en français et faites le spotting et la synchronisation nécessaires.**

! Vous pouvez vous servir de la [transcription](#) de la vidéo !

Une fois que vous avez terminé, vous sauvegardez les sous-titres avec le nom de la fiche (FP6) et votre pseudo. par exemple : FP6A29

Spotlama ve senkronizasyonun nasıl yapılacağı konusunda bilgi için bakınız: [bilgi notu 2](#)

[Dosya ekle](#)

[Klasörü görüntüle](#)

F- Post-activité -Expression écrite

Jesper Juul, éminent thérapeute danois, a écrit : « Les enfants n'ont pas besoin d'être éduqués, mais d'être accompagnés avec empathie. » Effectivement, il n'est pas (toujours?) nécessaire de se comporter comme un agent de police avec son enfant. Pourtant, il peut nous agacer et nous mettre en colère. Comment donc mener à bien son éducation si on ne doit pas déborder d'autorité ?

Qu'est-ce que vous en pensez? Est-ce que l'on doit se comporter comme un agent de police avec son enfant ou non? Vaut-il mieux se comporter comme dans la vidéo? Est-ce trop tolérant? (Ecrivez au moins 200 mots)

Soru*

Danimarkalı ünlü terapist Jesper Juul şöyle yazmıştır: "Çocukların eğitime değil, empatiyle eşlik yetiştirilmeye ihtiyaçları vardır". Çocuğunuza karşı (her zaman?) bir polis memuru gibi davranmanız gerekmez. Ancak, çocuklarımız bizi sinirlendirebilir ve kızdırabilirler. Peki, fazla otoriter olmadan onları nasıl başarılı bir şekilde eğitebiliriz?

Siz ne düşünüyorsunuz? Çocuklara karşı bir polis memuru gibi davranılmalı mı yoksa davranılmamalı mı? Videodaki gibi davranmak daha mı iyi? Yoksa aşırı mı hoşgörülü? (en az 200 kelime yazınız)

Uzun yanıt metni

Değerlendirme



Aşağıdaki soruları samimi bir şekilde cevaplayınız. Teşekkürler.

-Bugünkü etkinlik sayfasındaki dillerarası tersine altyazılama etkinliğinin dilsel beceri gelişiminiz üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? *

Uzun yanıt metni

-Etkinlik sayfasını doldururken ne tür stratejilere başvurduunuz? (örnek stratejiler için bakınız: [bilgi notu 3.](#)) Açıklayınız.

Uzun yanıt metni

Etkinlik sayfasındaki soru ve aktivitelerle ilgili genel görüşünüz nedir?

Uzun yanıt metni

Ekleme istediğiniz bir şey varsa buraya yazabilirsiniz.

Uzun yanıt metni

ANNEXE 15. Transcription des vidéos

FP1- Les mots qui font du mal

Femme 1 : Tu ne devrais pas mettre ce t-shirt. Il te fait des gros bras.

Homme 1 : Qu'est-ce que j'ai fait pour avoir un fils comme toi ?

Femme 2 : T'es une moins-que-rien.

Femme 3 : Heureusement que t'es jolie, ma chérie. Ça pourrait t'aider, peut-être.

Homme 2 : Si j'avais su je n'aurais pas fait d'enfant.

Femme 2 : T'es une moins-que-rien !

Homme 3 : De toute façon, tu as toujours été beaucoup plus lent que ton frère.

FP2- Mesurer son empreinte

Thomas Polikar, présentateur, fondation Zoein

Les gars, c'est la crise !

Juliette Jeannet, présentatrice, fondation Zoein

Le climat, il est tout pété !

Thomas Polikar, présentateur, fondation Zoein

Et moi, ben j'ai un impact dans tout ça !

Juliette Jeannet, présentatrice, fondation Zoein

Quand je prends une douche.

Thomas Polikar, présentateur, fondation Zoein

Quand je prends mon petit dej'.

Juliette Jeannet, présentatrice, fondation Zoein

Quand je me fais un café.

Thomas Polikar, présentateur, fondation Zoein

Quand j'envoie un mail.

Juliette Jeannet, présentatrice, fondation Zoein

Quand je prends ma voiture.

Thomas Polikar, présentateur, fondation Zoein

Pour aller faire des courses.

Juliette Jeannet, présentatrice, fondation Zoein

Quand je me refais un café.

Thomas Polikar, présentateur, fondation Zoein

Quand j'allume mon chauffage.

Juliette Jeannet, présentatrice, fondation Zoein

Quand je me brosse les dents.

Thomas Polikar, présentateur, fondation Zoein

Mais concrètement, ça veut dire quoi mon impact ? Surtout, comment est-

ce que je le mesure ? Oups ! Alors je peux calculer mon empreinte écologique, ça veut dire combien de planètes on aurait besoin si tous les humains consommaient comme moi. Mais donc ce n'est pas seulement le CO2, il y a aussi la biodiversité, la qualité de l'air, la qualité des sols, la densification, la préservation des ressources naturelles... Et pour calculer mon empreinte écologique, l'application Guide du WWF sur mon Fairphone.

FP3- Nous toutes

Isabelle Mourgère, présentatrice

Bienvenue dans *Terriennes*, l'actualité des femmes dans le monde. Le choix de *Terriennes*, alors qu'on vient d'enregistrer le 21^e féminicide depuis le début de l'année en France et alors qu'une enquête montre que 8 femmes sur 10 déclarent avoir été déjà victimes de violences sexuelles ou sexistes au travail, il semble, plus que jamais, utile et nécessaire de se munir de ce manuel publié par l'organisation féministe #NousToutes : *Comment accueillir la parole d'une victime avec les mots qu'il faut ?*

Caroline De Hass, membre de #NousToutes

Notre objectif va d'abord être de rassurer la personne qui se confie à vous. « Je te crois, tu as bien fait de venir me voir, merci de ta confiance. » Deuxième chose : on va la revaloriser. « C'est très courageux ce que tu fais, je suis très impressionnée. » Troisième chose : on va remettre la culpabilité au bon endroit, « Il n'a pas le droit de te faire ça, tu n'y es pour rien. » Quatrième élément : on va montrer à la personne victime que la loi la protège, « la loi interdit ces violences, elles sont graves ». Et enfin, on va dire à la personne victime qu'on peut l'aider si elle le souhaite. Ces petites phrases, elles sont toutes

simples, apprenez-les par cœur, dites-les aux personnes qui viennent vous confier des violences. Dans de nombreux cas, c'est la première fois qu'elles les entendent

FP4- Tu vas faire quoi ?

Mère : À 13 ans, elle a besoin d'un père, pas d'une chiffe molle.

Gédéon : J'ai haussé le ton avant-hier.

Mère : Ça n'a rien fait ! Fais-toi respecter, Gédéon.

Gédéon : À table !

Gaëtan : Regarde, Papa. Une photo du petit Paolo.

Grand-père : Ah non, je m'en fous ! Tout le monde veut me montrer ses trucs mais...ça ne m'intéresse pas !

Gaëtan : Quand tu te plains de ta prostate, on fait semblant de s'intéresser.

Grand-père : Bon, c'est qui Paolo ? C'est ton nouveau petit ami ?

Sam : Bah non, c'est toujours moi...

Gédéon : Églantine, je me répéterai pas :tu éteins ton truc et à table. Et tu te laves les mains !Me regarde pas comme ça !

Eglantine : Tu vas faire quoi ?

Sam : En tous cas, ça sent très bon Geronimo !

Gaëtan : Il s'appelle Gédéon. Tu me fous la honte à pas savoir le nom de mon frère.

Paolo : Mince, les vêtements ! Pardon ! Excusez-moi ! Excusez-moi de vous déranger. J'ai peu de temps avant de repartir dans mon époque, alors écoutez-moi bien ! Je m'appelle Paolo, je viens du futur, je suis le fils adoptif de Gaëtan et Sam. Salut Papa, salut Pépette...

Sam : Pépette ?

Paolo : Papy, je suis enchanté, je ne t'ai pas connu à cause de ta prostate...

Grand-père : Je vais crever ?

Paolo : Bon, en 2050, j'ai 30 ans. On est 9 milliards sur Terre la moitié meurt de faim, de soif. Même en France, les gens de votre âge meurent de canicule. Si vous saviez comment Églantine gagne sa vie sur le trottoir...Là-dessus, il y a toutes les solutions pour éviter l'effondrement climatique. C'est vérifié et prouvé, politiquement et économiquement. Vous le faites authentifier au CNRS qui pourra le transmettre à l'État.

Eglantine : - Compte sur nous. -

Merci Églan. Il y a les bioénergies, les avions solaires, le partage de la nourriture, des véhicules, comment reforester, sauver les abeilles, faire de la viande moléculaire, fabriquer de l'eau douce...

Grand-père : Si j'ai pas un vrai steak...

Gaëtan : Faudra prêter sa bagnole ?

Paolo : Il y a tout pour sauver le monde. Papa, je te la confie mais faut plus tergiverser...

Gédéon : Désolé, j'ai trop attendu, c'est trop cuit. Ben quoi ?

FP5- Il faut qu'on parle

Adam, C'est marrant parce que ça me rappelle mon grand-père qui me disait un truc. « La vie c'est comme une pomme : quand t'as un pépin, soit tu le craches, soit tu l'avales très vite ». J'ai jamais compris ce que ça voulait dire, mais, comme j'aimais bien mon grand-père, j'ai retenu sa leçon. Si je devais me définir, je dirais que je suis le pur produit de ma génération : je fais du zapping relationnel. J'arrive plus à écrire qu'en sms et j'ai pas encore réussi à choisir mon film préféré. Ah, elle, c'est Fred. Quand je l'ai rencontrée, une des premières choses qu'elle m'a dit, c'est :

Fred, Moi, y a trois choses que j'aime à Paris : l'architecture, le vélo et la fête de la musique.

Adam, Je ne sais pas si c'est parce que je l'ai trouvée très belle, mais sur le moment, j'étais complétement d'accord. Enfin bref, on s'entendait bien quoi. Ça fait maintenant... que je vous dise pas de bêtise... un an, un an qu'on est ensemble. On a très vite emménagé ensemble. On a passé des milliers d'heures à voir des films, ou à pas les voir non plus, à s'engueuler, à s'aimer, à se surprendre... Enfin bref, on a passé des bons moments, quoi. Mais voilà, je suis né dans une génération d'éternels insatisfaits, nourris à la culture anti-routine, éduqués pour devenir engagementophobes, et là comme d'hab', je me suis lassé, quoi.

FP6- Bonus Babalar Günü Reklamı

Okul müdürü: Neymiş? Herkes ıslık çalabiliyormuş Yağmur çalamıyormuş. ıslık öğrenmenin yeri sınıf mı Mehmet Bey?
Mehmet: Müdür Bey çok üzgünüm. Buradan çıkınca gösteririm ben ona ıslık nasıl çalınıyormuş.

Mehmet: Bak şimdi olacak.

Mehmet: Dilini katlayıp hızlıca üfle.

Mehmet : Vay be. Derste çalma ama kızım bak maskara oluyoruz.

Yağmur: Tamam.

Mehmet: Tamam.

Nuri Bey: Yakaladım seni. Sen Mehmet Beylerin kızı değil misin? Demek sendin zillere basıp kaçan.

Yağmur: Ay. Yok. Ben. Şey.

Nuri Bey: Hiç boşuna nefesini tüketme. Akşam babana anlattırın artık.

Mehmet: Ee, anlat bakalım nasıl başardın yakalanmayı?

Yağmur: Ya baba, kötü bir niyetim yoktu. Şaka yapıyorduk alt tarafı ama Nuri Bey yakaladı.

Mehmet: Öyle bütün zillere basarsan yakalanırsın tabii. Birine basıp kaçacaksın.

Kardeş: Ya, n'aptın ? Evde yine top oynamışsın. Babamın maketini kırdın seni söyleyeceğim.

Yağmur: Bir şey olmaz. Japonla yapışır. Eskisi gibi olur.

Kardeş : Baksana yapışıyor mu?

Yağmur: Yapışmıyor.

Kardeş: Babam gelsin de sana dersini versin.

Mehmet: Ders 1. Topa burunla değil ayağının içiyle vuracaksın. Tamam mı?

Yağmur: hı hı.

Mehmet: Bak şimdi böyle.

Yağmur: Hihhh!

Mehmet: Hmm. Şey. Tamam. Bugünlük bu kadar yeter. Haydi, kaç! Kaç! Kaç! Kaç! Kaç!

Anne: Hihhh!.. Aşk olsun Yağmur. Mahvetmişsin duvarları!

Yağmur: Ama seni çizdim anne.

Anne: Baban bir görsün de bak bakalım bir daha yapabiliyor musun?

Mehmet: Yap bakalım bir daha yapabiliyor musun? Hem zaten burada kimse görmez. Ama beni de çiz bu sefer tamam mı?

Yağmur: Olur.

ANNEXE 16. Grille d'évaluation pour les activités du sous-titrage

Grille d'évaluation du sous-titrage didactique (d'après Talaván, 2020)	
Précision et pertinence du texte traduit	.../4
Longueur et durée des sous-titres	.../4
Stratégies de condensation	.../4
Segmentation appropriée	.../4
Synchronie	.../4
NOTE :/20



ANNEXE 17. Grille d'évaluation pour les post-activités de la production écrite

Grille d'évaluation de la production écrite (adaptée d'après les critères d'évaluation du DELF B2, et les stratégies de médiation, CECRL 2020)	
Écrit argumenté	.../6
Respect de la consigne Respecte la situation et le type de production demandée. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0 0,5 1 1,5 2
Capacité à présenter des faits Peut évoquer avec clarté et précision des faits, des événements ou des situations.	0 0,5 1 1,5 2
Cohérence et cohésion Peut relier clairement les idées exprimées sous forme d'un texte fluide et cohérent. Respecte les règles d'usage de la mise en page. La ponctuation est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle.	0 0,5 1 1,5 2
Compétence lexicale / orthographe lexicale	.../6
Étendue du vocabulaire Peut utiliser une gamme assez étendue de vocabulaire en dépit de lacunes lexicales ponctuelles entraînant l'usage de périphrases.	0 0,5 1 1,5 2
Maîtrise du vocabulaire Peut utiliser un vocabulaire généralement approprié bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.	0 0,5 1 1,5 2
Maîtrise de l'orthographe Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible. L'orthographe est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle. Peut orthographier correctement la plupart des mots attendus à ce niveau.	0 0,5 1 1,5 2
Compétence grammaticale / orthographe grammaticale	.../4
Choix des formes A un bon contrôle grammatical. Des erreurs non systématiques peuvent encore se produire sans conduire à des malentendus.	0 0,5 1 1,5 2
Degré d'élaboration des phrases Peut utiliser de manière appropriée des constructions variées.	0 0,5 1 1,5 2
Utilisation des stratégies de médiation (CECRL, 2020) (sélectionnées d'après le travail)	.../4
Peut donner des exemples et des définitions	0 0,5 1
Peut paraphraser	0 0,5 1
Peut présenter séparément les points principaux dans un enchaînement d'arguments	0 0,5
Peut utiliser la répétition et la redondance, par exemple en paraphrasant de différentes façons ;	0 0,5
Peut mettre en évidence les informations clés ;	0 0,5 1
Note :	.../20

ANNEXE 18. Formulaire de consentement et d'autorisation

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, **Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Aracılık için Görsel-İşitsel Çeviri Kullanımı** (Fr. L'utilisation de la Traduction Audiovisuelle au service de la Médiation dans l'enseignement du FLE) başlıklı bir doktora tez çalışması olup yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde Görsel İşitsel Çeviri tekniklerinin sınıf içinde aktif kullanımıyla sınıf içinde aracılığı geliştirme amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç Dr. Canan Aydınbek danışmanlığında Arş. Gör. Yıldız Fakıoğlu Gökdoğan tarafından yürütülmektedir. Araştırma sonuçları ile Görsel İşitsel Çeviri etkinliklerinden aktif altyazı kullanımının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirip geliştirmediği ortaya konarak sınıf içi aracılık etkinliklerinin gelişimine ışık tutulacaktır. Çalışma kapsamında bir anket, bir ön test ve bir de son test uygulanacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda anket, ön test, son test ve ders değerlendirme belgeleri yoluyla sizden veri toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz: Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacak gerekirse rumuz istenecektir.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama 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 Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi bölümünden Yıldız Fakıoğlu Gökdoğan'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Yıldız FAKİOĞLU GÖKDUMAN

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Beytepe
Kampüsü, Eğitim Fakültesi B Blok, 302 no.lu ofis.

İş Tel 0312 297 85 75

Cep Tel 0 506 419 82 71

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 19. Mémo d'information-1

Les critères du sous-titrage actif pédagogique (d'après Talaván, 2016)

- **Longueur des sous-titres.** Les lignes de sous-titres ne doivent pas être excessivement longues, car les longues lignes peuvent rendre la lecture difficile pour le public ; il est toujours préférable d'avoir deux lignes plus courtes (en segmentant une ligne en deux) qu'une longue ligne. Faites attention au nombre maximum de caractères par ligne recommandé par votre éditeur de sous-titres et essayez de le respecter. Les sous-titres ne doivent comporter qu'une ou deux lignes.

- **Durée des sous-titres.** Les sous-titres ne peuvent pas rester trop longtemps à l'écran, mais le public doit avoir le temps de les lire et de prêter attention aux images qui les accompagnent en même temps pendant les secondes où ils sont visibles ; le temps de présence minimum est généralement d'une à deux secondes et six secondes est généralement la durée maximum par sous-titre. Faites attention au nombre maximum de caractères par seconde (cps) recommandé par votre éditeur de sous-titres et essayez de le respecter.

- **Synchronie.** Les sous-titres doivent apparaître en synchronisation avec les dialogues correspondants (ne pas apparaître avant, ne pas rester plus longtemps) et ne doivent jamais rester à l'écran lors d'un changement de plan.

- **Condensation.** La réduction de l'information est un aspect essentiel du sous-titrage : l'information contenue dans les dialogues doit être condensée chaque fois que cela est nécessaire pour s'adapter à la longueur et à la durée du sous-titrage. Vous devrez souvent reformuler ou chercher des synonymes et d'autres façons d'exprimer le même message pour qu'il soit adapté à la longueur et à la durée du sous-titre, et qu'il soit synchronisé de manière appropriée.

- **Segmentation.** Lorsque vous séparez une longue ligne en deux, vous devez tenir compte d'un aspect important : la coupure ne doit pas ralentir ou gêner la lecture. Par conséquent, essayez de ne pas briser des unités syntaxiques (ou logiques) importantes, c'est-à-dire de ne pas séparer l'auxiliaire du verbe, l'article du nom, la préposition du complément, etc. lorsque vous séparez un sous-titre en deux lignes.

Eđitsel Aktif Altyazı İçin Kriterler (Talaván, 2016)

- **Altyazıların uzunluđu.** Uzun satırlar izleyici için okumayı zorlařtırabileceđinden, altyazı satırları ařırı uzun olmamalıdır; iki satırı kısaltmak (bir satırı ikiye bölerek) her zaman uzun bir satırdan daha iyidir. Altyazılar yalnızca bir veya iki satır uzunluđuunda olmalıdır.

- **Altyazı süresi.** Altyazılar ekranda çok uzun süre kalmaz, ancak görünür oldukları saniyeler boyunca izleyicinin bunları okumak ve aynı zamanda eşlik eden görüntülere dikkat etmek için yeterli zamanı olmalıdır; minimum bulunma süresi genellikle bir ila iki saniyedir ve altı saniye genellikle altyazı başına maksimum süredir. Altyazı editörünüz tarafından önerilen saniye başına maksimum karakter sayısına (cps) dikkat edin ve buna uymaya çalışın.

- **Senkronizasyon.** Altyazılar ilgili diyalogla senkronize olarak görünmeli (daha önce görünmemeli, daha uzun kalmamalı) ve sahne deđiřtiđinde asla ekranda kalmamalıdır.

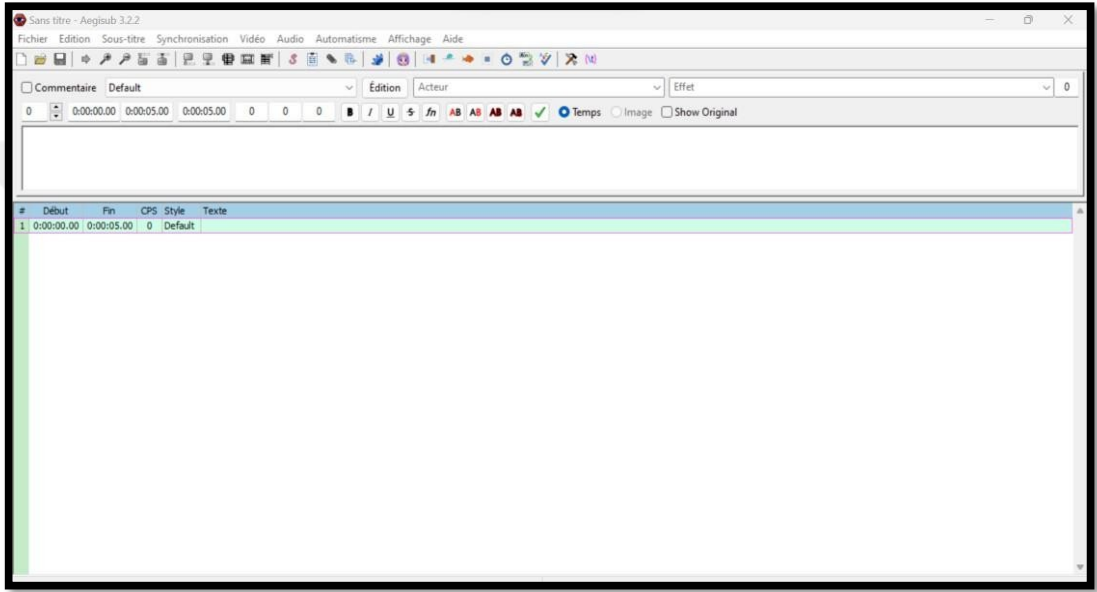
- **Yođunlařtırma.** Bilgiyi azaltmak, altyazının önemli bir yönüdür: Diyalogda yer alan bilgiler, altyazının uzunluđuuna ve süresine uyum sađlamak için gerektiđinde yođunlařtırılmalıdır. Altyazının uzunluđuuna ve süresine uyarlanması ve uygun řekilde senkronize edilmesi için genellikle aynı mesajı yeniden ifade etmeniz veya eşanlamlı kelimeler ve aynı mesajı ifade etmenin başka yollarını aramanız gerekecektir.

- **Segmentasyon.** Uzun bir satırı ikiye bölerken akılda tutulması gereken önemli bir husus vardır: kesim yerleri, okumayı yavařlatmamalı veya engellememelidir. Bu nedenle, bir altyazıyı iki satıra böldüğünüzde önemli sözdizimsel (veya mantıksal) birimleri bölmemeye çalışın, yani yardımcı fiili fiilden, tanımlıđı isimden, edatı tümleten vb. ayırmayın.

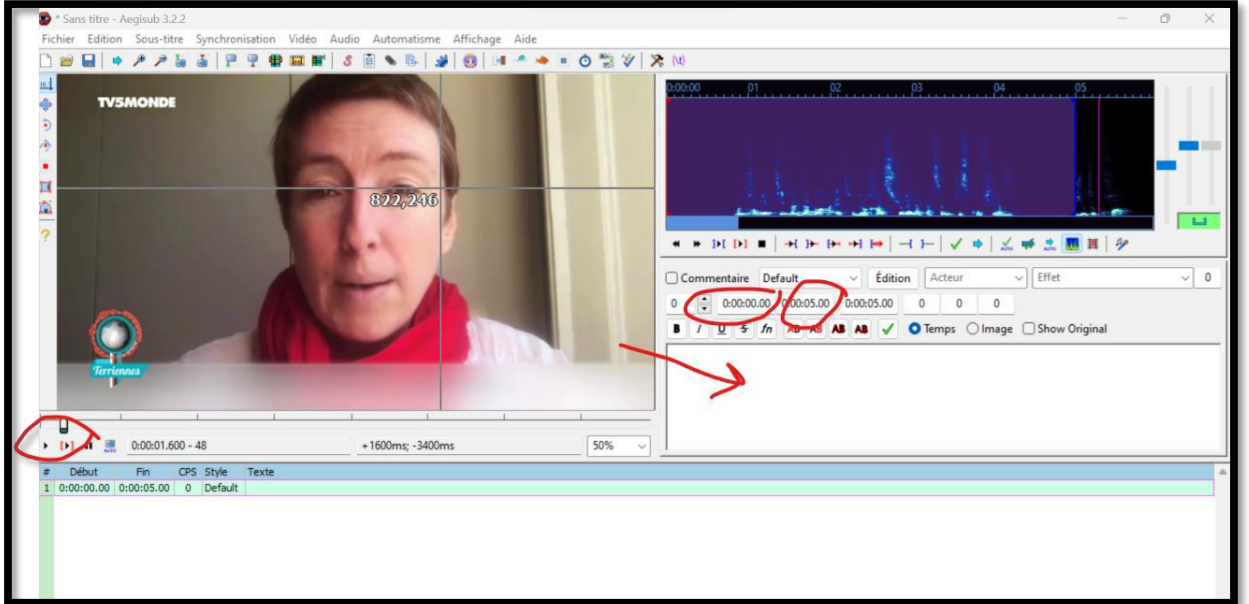
Annexe 20. M mo d'information-2

ALTYAZILAMA BİLGİLENDİRME NOTU (NOTE D'INFORMATION SUR LE SOUS-TITRAGE)

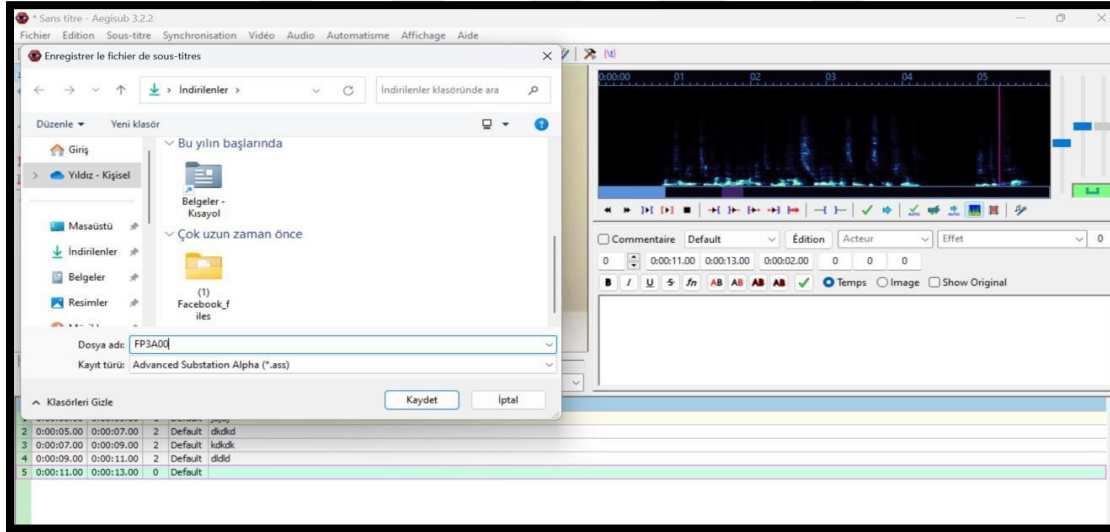
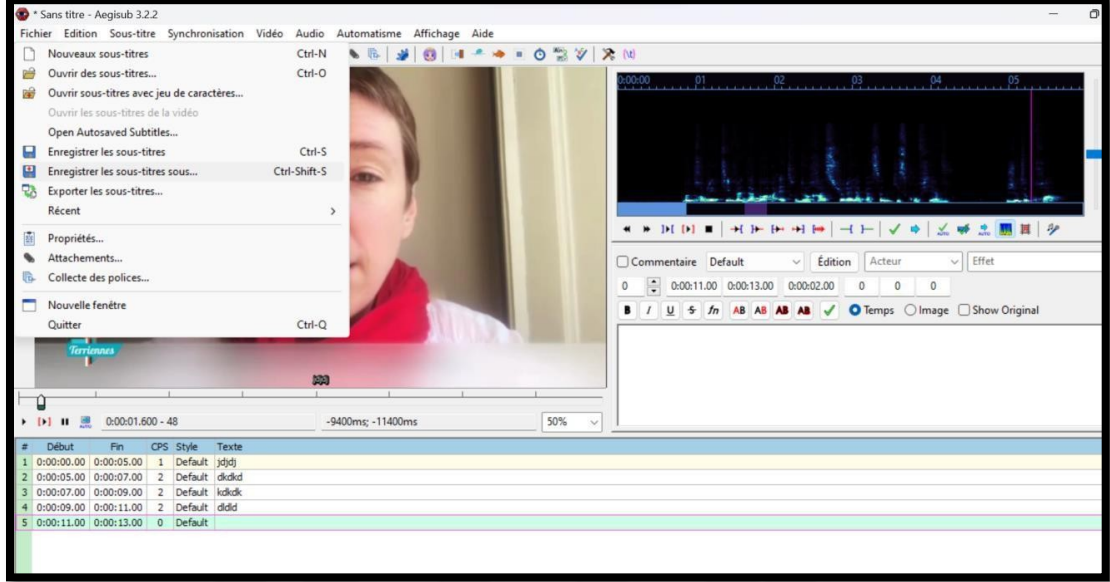
1. Aegisub programı açılır ve aşığıdaki ekrana ulaşılır. (Ouvrez le logiciel Aegisub et accédez à l'écran suivant.)



3. Video eklendikten sonra açılan ekranda soldaki kırmızı işaretli oynatma tuşu kullanılarak ve video saniyesine bakılarak sağdaki kırmızı işaretli başlama ve bitme süreleri girilir ve okla gösterilen yere altyazılama yapılır. **“Enter” tuşuna basılarak diğer altyazıya geçilir ve altyazılar alt alta sıralanır.** (Après avoir ajouté la vidéo, sur l’écran qui s’ouvre, utilisez le bouton de lecture entouré en bas en rouge à gauche et entrez les heures de début et de fin marquées en rouge à droite en regardant les secondes de la vidéo et ajoutez les sous-titres à l’endroit indiqué par la flèche. **Appuyez sur la touche "Enter" pour passer au sous-titre suivant et trier les sous-titres l’un après l’autre.**)



4. Altyazılama işlemi tamamlandıktan sonra altyazı dosyası aşağıdaki görsellerdeki gibi kaydedilir. (Une fois le processus de sous-titrage terminé, enregistrez le fichier de sous-titres comme indiqué dans les images ci-dessous.)



Annexe. 21 Exemple de fiche pédagogique

Exemple de Fiche Pédagogique pour l'utilisation de TAV didactique en classe de FLE		
Public		
Niveau		
Thème		
Mode de TAV		
Objectifs linguistiques et pragmatiques		
Outils nécessaires		
Contenu audiovisuel	Nom du contenu audiovisuel	
	Genre du contenu audiovisuel	
	Langue du contenu audiovisuel	
	Durée du contenu audiovisuel	
Types d'activités	Brise-glace	
	Comment exprimer ?	
	Pré-activité	
	Activité	
	Post-activité	
Type d'évaluation	Évaluation par les pairs <input type="radio"/>	Évaluation par l'enseignant <input type="radio"/>

ANNEXE 22. Autorisation de la Commission d’Ethique de l’Université Anadolu



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Araçlık Gelişimi İçin Görsel İşitsel Çeviri Kullanımı Utilisation de la Traduction Audiovisuelle au service de la médiation dans l’enseignement du FLE
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Günihal GÖLMEZ
TEZ YAZARI:	Yıldız FAKİOĞLU GÖKDUMAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Annexe 23. CURRICULUM VITAE

Nom et prénom: FAKIOĞLU GÖKDUMAN, Yıldız

Langues étrangères : Français, anglais, espagnol

Date et lieu de naissance:

E-mail:

Formation:

2017- Master en FLE : Département de didactique du FLE Faculté de Pédagogie, Université Hacettepe

2012- Licence FLE : Département de didactique du FLE Faculté de Pédagogie, Université Hacettepe

Expériences professionnelles:

2019- ... : Assistante de recherche dans le Département de didactique du FLE à l'Université Hacettepe

2016-2018 : Professeure de français – dans le Département de la Traduction et de l'Interprétation à l'Université Bilkent

2015-2016 : Professeure de français – dans l'Ecole Supérieure de Langues Étrangères à l'Université Hacettepe

2015-2016 : Professeure de français – à l'Institut Français d'Ankara

2013-2015 : Professeure de français – au Lycée Privé de TED

Publications scientifiques:

Fakioğlu Gökdoğan, Y. (2023). Concevoir une séquence pédagogique conformément aux principes du cognitivisme à l'ère du numérique. In B. Ertek (Ed.), *Recherches et pratiques actuelles en didactique des langues et des cultures* (pp. 119–140). Eğitim Yayınevi.

Fakioğlu Gökdoğan, Y. (2023). Biçimbilim ve dil öğretimi. In E. Korkut & İ. Onursal Ayırır (Ed.), *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimleri* (pp. 65–88). Seçkin Yayıncılık.

Onursal Ayırır, İ., Fakioğlu Gökdoğan, Y. (2020). La motivation et le rôle « motivateur » de l'enseignant de FLE. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 557–572. DOI: 10.29000/rumelide.813454.

Fakioğlu Gökdoğan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Fransızca öğretimi öğreniminde öğretmenin motive edici rolü üzerine bir inceleme TV5 Monde modeli. *International Journal of Languages' Education*, 5(4), 1020–1030. <https://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2432>

Fakioğlu Gökdoğan, Y. (2017). *La motivation dans l'enseignement/apprentissage du FLE et le rôle « motivateur » de l'enseignant*. Mémoire de maîtrise non publié. Université Hacettepe.