

Numéro 8 / Année 2015

Synergies Turquie

Revue du GERFLINT

Réflexions linguistiques et études de cas

Coordonné par Hüseyin Gümüş et Füsun Şavlı



GERFLINT

Synergies Turquie

Réflexions linguistiques et études de cas

**Coordonné par Hüseyin Gümüş
et Füsun Şavlı**



REVUE DU GERFLINT
2015

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Turquie est une revue francophone de recherches en sciences humaines particulièrement ouverte aux travaux de langue, de littérature, de culture, de traduction et de didactique qui réunit les chercheurs universitaires de Turquie publiant essentiellement leurs recherches en français.

Sa vocation est de mettre en œuvre en Turquie, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Turquie** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies Turquie*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 1961-9472 / ISSN en ligne 2257-8404

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Rédacteur en chef

Hüseyin Gümüş, Université de Marmara,
Président de l'Association des Professeurs de Français d'Istanbul

Rédactrice en chef adjointe

Füsun şavlı, Université de Marmara

Secrétaire de rédaction

Yaprak Türkan Yücelsin Taş, Université de Marmara

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains les Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction

Institut français de Turquie-Istanbul

Istiklal Caddesi

n° 4 / 34435 Taksim - Istanbul.

Tél : (0212) 393 81 11 / www.ifturquie.org

Contact : synergies.turquie@gmail.com

istanbul@ifturquie.org

Comité scientifique

Fabrice Barthélémy (Université de Franche-Comté, France), Nedret Öztokat Tanyolaç (Université d'Istanbul), Arzu Kunt (Université d'Istanbul), Ece Korkut (Université Hacettepe), Sündüz Öztürk Kasar, (Université Technique de Yıldız), Doğan Günay (Université de Dokuz Eylül).

Comité de lecture permanent

Füsun Ataseven (Université Technique de Yıldız), Emel Ergun (Université d'Istanbul), Nurcan Delen Karaağaç (Université d'Istanbul), Necmettin Sevil (Université d'Istanbul), Selim Yılmaz (Université de Marmara), Ayla Gökmen (Université Uludag), İlhami Sığırıcı (Université de Kırkkale), Şeref Kara (Université Uludağ), Arsun Yılmaz (Université d'Istanbul), Alev Bulut (Université d'Istanbul), Mehmet Baştürk (Université de Balıkesir), Ayşe Banu Karadağ (Université Technique de Yıldız), Rifat Günday (Université d'Ondokuz Mayıs), Nurten Özçelik (Université de Gazi), Ali Tilbe (Université de Namık Kemal).

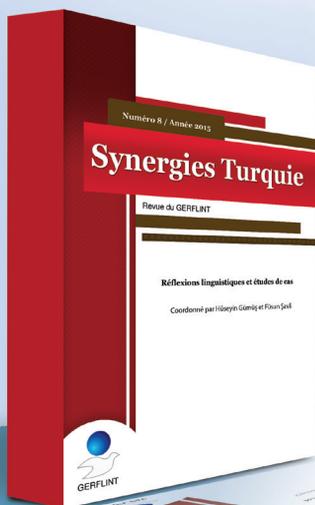
Patronages

Ambassade de France en Turquie (Institut français de Turquie-Istanbul), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC).

Numéro financé par le GERFLINT avec la participation de l'Ambassade de France en Turquie pour le tirage.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Turquie n° 8 / 2015
<http://gerflint.fr/synergies-turquie>



Indexations et références

DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH PLUS
Héloïse
Index Islamicus
JournalBase (CNRS)
Journal Metrics
MIAR
Mir@bel
MLA
ROAD
Scopus
SHERPA/RoMEO
Ulrich's

Synergies Turquie, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (*Pôle de soutien à la recherche*) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Réflexions linguistiques et études de cas

Coordonné par Hüseyin Gümüş et Füsun Şavlı



Sommaire



Jean-Michel Berthe	7
Avant-Propos	
Hüseyin Gümüş, Füsun Şavlı	9
Présentation	
Tilda Saydı	13
L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative	
Ekrem Aksoy	29
Başlangıcından Günümüze Türkiye'de Fransız Okulları	
Murat Aşıcı	47
A Social Transformation Project: Literacy Academy "Lifelong Learning Centre"	
Ece Korkut	65
Phrase nominale et apprentissage du français langue étrangère	
Selin Gürses Şanbay	79
La structure énoncive/énonciative dans les récits autobiographiques d'Ayşe Kulin	
Eda Çorbacıoğlu Gönezer	87
L'utilisation des interrelations entre la figure et le thème dans l'enseignement du vocabulaire	
Ebru Eren	97
L'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie	
Şeref Kara, Jonathan Broutin	109
Analyse d'une situation a-didactique ludo-éducative en classe de FLE	
Emine Parlak, Erdoğan Kartal	123
L'exploitation didactique d'un site d'apprentissage : l'exemple de TV5 Monde	

Hüseyin Gümüş	135
La révolution française face à l'esprit littéraire	
Ayşe Ece	145
The Trajectory of Literary Translation: From Interpretation to (Re)writing and a New Life	
Ertuğrul Efeoğlu	157
Les deux traductions en turc de <i>L'École des femmes</i> de Molière	
Annexes	
Profils des auteurs.....	169
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Turquie</i>	173
Le GERFLINT et ses publications	177



Jean-Michel Berthe

Attaché de coopération éducative
Ambassade de France en Turquie

Cette huitième édition de *Synergies Turquie* dont j'ai le plaisir pour la première fois de rédiger l'avant-propos montre combien les études francophones en Turquie sont d'une extrême richesse et d'une grande vivacité dans des domaines aussi variés que la linguistique appliquée, l'histoire, l'autobiographie, la traductologie, la culture éducative, l'interculturalité, le jeu en classe de FLE et l'exploitation didactique de TV5 Monde.

Ce numéro intitulé « Réflexions linguistiques et études de cas » me semble être pour ma part d'une grande qualité scientifique par la volonté de faire se rejoindre des thèmes de recherche aussi divers, recherches liées à l'enseignement pratique de la langue française ou à l'analyse sur le potentiel didactique du jeu dans une séquence de FLE ou encore à l'apprentissage à travers le site *TV5 Monde* mais aussi recherches historiques, approche interculturelle en pédagogie, études linguistiques et littéraires.

Cette volonté d'interdisciplinarité sans exclusion, en rassemblant dans une même revue des recherches plus théoriques et d'autres plus concrètement linguistiques est preuve d'une vocation d'ouverture qui ne peut être que louable pour les études francophones et pour la vitalité de la langue française en Turquie.

Synergies Turquie, dans ce numéro, offre une série de thématiques diverses à la fois attrayantes, pertinentes et de grande qualité.

Plusieurs articles nous livrent une approche linguistique. C'est le cas de Tilda Saydı qui approfondit les caractéristiques de l'approche actionnelle en français en tant que langue vivante, langue de communication.

Ece Korkut, en abordant l'étude des phrases nominales, propose des activités didactiques tirées de la vie quotidienne.

L'importance du vocabulaire dans l'apprentissage de la langue est étudiée par Eda Çorbacıoğlu Gönezer en proposant l'utilisation des interrelations entre la figure et le thème dans l'enseignement du vocabulaire.

Selin Gürses Şanbay, quant à elle, explore à travers les récits autobiographiques d'Ayşe Kulin, la structure énonciative.

L'apprentissage de la langue est abordé par Emine Parlak et Erdoğan Kartal sous l'angle du site de *TV5 Monde*, chaîne francophone qui devient naturellement un outil d'enseignement dans une classe de langue.

Enfin, Şeref Kara et Jonathan Broutin explorent les possibilités offertes par un jeu de société numérique dans l'enseignement en classe de FLE.

L'**interculturel** est aussi présent à travers l'étude de Ebru Eren sur l'influence des valeurs socioculturelles turques dans un milieu scolaire fondé davantage sur les activités grammaticales que sur des activités orales.

Autre approche interculturelle, celle de Ertuğrul Efeoğlu qui se penche sur les deux traductions en turc de *l'Ecole des femmes* de Molière et sur l'importance de l'interaction culturelle qui s'opère dans le processus de traduction.

Ayşe Ece formule des réflexions théoriques mais aussi pratiques sur le processus de traduction littéraire et explore la complexité de la démarche.

Dans une perspective historique, Hüseyin Gümüş nous donne à penser que l'esprit littéraire, artistique et culturel participe au progrès humain.

Quant à Ekrem Aksoy, il nous livre un panorama historique des écoles françaises et traite également de la situation de l'enseignement du français aujourd'hui en Turquie.

Nous terminerons ce parcours par un projet innovant présenté par Murat Aşıcı, projet de création d'un Centre de l'éducation permanente à l'Université de Marmara, centre qui permettrait d'apporter une formation dans le domaine de la recherche de l'information, la littérature.

Synergies Turquie nous propose un numéro riche et dense, aux thématiques diverses qui démontre la complémentarité de la langue et de la culture.

Que les chercheurs ayant contribué par leurs travaux à la réalisation de ce numéro en soient chaleureusement remerciés.



Hüseyin Gümüş
Füsun Şavlı

La revue du GERFLINT *Synergies Turquie* avec son huitième numéro intitulé « Réflexions linguistiques et études de cas » a le plaisir de vous présenter des articles se situant dans plusieurs domaines d'études sociales et culturelles en Turquie. C'est par le biais de la diversité des études et travaux accueillis que la revue *Synergies Turquie* assure la consolidation des réseaux de recherche en français et sur le français avec un rapprochement interdisciplinaire.

Tilda Saydı, dans son article « Approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative », approfondit les caractéristiques du principe de la perspective actionnelle qui continue à orienter l'enseignement des langues étrangères à l'heure actuelle tout comme hier, notamment le fait de faire vivre la langue à l'apprenant aussi bien qu'il traite les traits de l'approche actionnelle en la comparant avec l'approche communicative.

Ekrem Aksoy, dans son article « Ecoles françaises en Turquie » parle du panorama historique des écoles françaises dont la structuration remonte aux temps des croisades. Nous savons que l'Empire ottoman a toujours été favorable à l'établissement d'écoles religieuses indispensables pour l'éducation des communautés chrétiennes. D'origine religieuse, ces écoles ont fini par devenir à partir de 1924 -selon la loi de l'unification de l'enseignement- des établissements scolaires pour les familles turques désireuses d'enseigner le français à leurs enfants. L'article traite également de la situation du français en Turquie actuelle.

Murat Aşıcı, dans « Un projet de transformation sociale: Académie de Littératie. Centre de l'apprentissage tout au long de la vie » parle d'un centre destiné à être mis en place sous la littératie dans un pays sur la voie du développement comme la Turquie. L'objectif général de l'Académie de la littératie considérée comme l'organisation principale dans le développement qui dépend de l'éducation, est d'éduquer les individus alphabétisés fonctionnels et de fournir le développement social, culturel et professionnel de ces individus. Le Centre de l'éducation permanente de l'Académie de la littératie conçu sera d'abord créé à l'Université de Marmara. Ensuite, ils seront étendus avec des Académies de la littératie créées au sein d'une université sélectionnée dans chaque région, et enfin dans chaque province.

Ece Korkut vise avec son travail intitulé « Phrase nominale et l'apprentissage du français langue étrangère » d'une part, à préciser les traits formels et fonctionnels des phrases nominales, de l'autre, à proposer des activités didactiques dans l'enseignement du français langue étrangère. Les exemples qui servent à illustrer le sujet traité ont été tirés de la vie quotidienne et de la culture partagée : les slogans publicitaires et politiques, les expressions figées ainsi que les maximes et les titres de presse.

Eda Çorbacioğlu Gönezer, avec son article « L'utilisation des interrelations entre la figure et le thème dans l'enseignement du vocabulaire » traite l'apprentissage du vocabulaire en langue. Ainsi, elle souligne l'importance de l'utilisation des figures qui permettent à en consolider le sens et la mémorisation.

L'autobiographie apparaît comme un domaine privilégié pour les approches de la sémiotique des instances. **Selin Gürses Şanbay**, dans son étude « La structure énoncive/énonciative dans les récits autobiographiques d'Ayşe Kulin » s'est basée sur les romans autobiographiques d'Ayşe Kulin, l'une des femmes turques écrivains du XX^{ème} siècle. Ce travail a pour objectif l'étude des sujets et leurs rôles qui émergent dans les différents niveaux de l'énonciation comme l'énonciation principale, l'énonciation énoncée et l'énoncé énoncé.

Ebru Eren, avec son présent travail « L'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie » parle de l'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie : « comment y enseigne-t-on le français, à la manière française ou turque ? ». Supposant que la culture éducative turque est fondée davantage sur les activités grammaticales que sur la pratique de l'oral, elle s'est appuyée sur l'approche ethnographique en vue de composer un portrait socioculturel de l'enseignement du français en Turquie. Dans cette perspective, elle a également effectué des observations de classe d'une part au Lycée technique et professionnel *Profilo Anadolu* d'Istanbul et d'autre part au Lycée *Buca Anadolu* d'Izmir et par conséquent, une cyber-enquête destinée aux enseignants de français en Turquie. Les données ont permis de montrer que la culture éducative est au cœur de l'enseignement: les comportements de l'enseignant et des apprenants dans les classes sont en Turquie influencés par les valeurs socioculturelles turques.

Şeref Kara et Jonathan Broutin, dans leur article « Analyse d'une situation a-didactique ludo-éducative en classe de FLE » visent à analyser qualitativement les interactions au sein d'une situation a-didactique ludo-éducative centrée sur un jeu de société numérique. En se basant sur la théorie des situations didactiques, particulièrement sur la notion de milieu, ils mettent en évidence les phénomènes liés à la dévolution, et à la décontextualisation du savoir par les apprenants, objectif consécutif à la résolution du problème construit en amont de la séance par l'enseignant dans une phase de

contextualisation du savoir. Ainsi, ils arrivent à repérer les qualités et les carences du milieu mis en place ainsi que les améliorations à apporter dans la finalité d'en faire à terme une situation fondamentale.

Emine Parlak et Erdoğan Kartal, dans leur travail « L'exploitation didactique d'un site d'apprentissage : l'exemple de *TV5 Monde* » étudient l'intégration, dans une classe de FLE, du site *TV5 Monde*, dont le but principal est de répandre le français dans le monde entier. Ainsi, avec cette étude, ils envisagent de mettre en évidence comment un enseignant peut rendre pédagogique un tel site en l'introduisant dans le milieu éducatif. Ils vont également s'interroger non seulement sur la conformité du site avec le public préconçu, mais aussi sur la nature des critères du public sélectionné. Dans une toute dernière optique, ils tenteront de voir ce que l'enseignant devrait donner en dernier lieu pour que l'apprenant puisse se sentir capable de pouvoir utiliser ce site en toute autonomie.

Hüseyin Gümüş, dans son article qui a pour titre « La révolution française face à l'esprit littéraire » s'inscrit dans la réflexion développée depuis le Moyen Âge et mise en action avec la Révolution de 1789. Ainsi, pour le comprendre profondément, il nous invite à faire un voyage à travers cet esprit français, du Moyen Âge à l'époque de la Révolution. C'est dans l'esprit littéraire que se produit d'abord l'esprit révolutionnaire. L'esprit littéraire mène toujours un combat d'une hardiesse inouïe en s'attaquant à la monarchie, à la religion et aux lois. Il s'adresse à tout ce qui entrave la liberté de l'homme, à toute autorité politique et religieuse qui ne laisse pas de place à la liberté individuelle, à la dignité humaine.

Ayşe Ece, dans son article « Le processus de la traduction littéraire », détermine quatre phases distinctives dans le processus de la traduction littéraire: choisir le texte qui va être traduit, charger un traducteur littéraire de le traduire, créer un nouveau texte en langue d'arrivée, introduire ce nouveau texte dans le système littéraire de la langue d'arrivée en jouant le rôle d'intermédiaire entre deux cultures différentes. En fait, les propriétés intrinsèques de ces quatre phases peuvent être étudiées dans le cadre des trois questions posées afin de formuler des réflexions théoriques et pratiques sur la traduction littéraire: Qu'est-ce qu'un texte original? Comment traduisons-nous? Qu'est-ce qu'une traduction? Les réponses multiples à ces questions fondamentales fournies par les théoriciens et praticiens de la traduction permettent à l'auteur de formuler une nouvelle perspective pour comprendre et interpréter la nature compliquée de la traduction littéraire.

Ertuğrul Efeoğlu, dans son article « Les deux traductions en turc de *L'École des femmes* de Molière », disserte sur l'importance de l'interaction culturelle en se basant sur les deux traductions en turc de *L'École des femmes*, la comédie de Molière; et

dans ce contexte, il aborde les lois de développement des langues et des littératures. De grandes œuvres se produisent dans les périodes des dirigeants de grande intelligence, sachant être mécène, tel que Louis XIV. Des œuvres traduites se multiplient particulièrement sous le règne des dirigeants progressistes à l'esprit large, tels que Mahmoud II et Mustafa Kemal Atatürk. *L'École des femmes* est l'une des œuvres que l'on pourrait apporter comme preuve. Cet ouvrage s'est fait transférer en turc, d'abord par la traduction d'Ahmet Vefik Paşa, puis par la traduction en commun de Bedrettin Tuncel et de Sabahattin Eyüboğlu. La première traduction a gardé la forme originale, poème, la seconde a été transposée à la prose. La première traduction est celle d'A. V. Paşa, qui était turcophile et défenseur du turc, la seconde est celle de MM. Tuncel et Eyüboğlu, qui étaient républicains, dont les souffles à eux trois se font ressentir dans les deux traductions. Le sujet traité dans l'œuvre, quant à lui, il n'a rien perdu de sa valeur universelle.

Nous souhaitons exprimer notre gratitude à tous ceux qui ont contribué par leur article à l'élaboration du huitième numéro de *Synergies Turquie*. La publication de la revue a pu être réalisée grâce au soutien du Gerflint et de l'Ambassade de France en Turquie; que nous remercions chaleureusement.

Nos remerciements s'adressent particulièrement à M. Hervé Guillou, ex-attaché de coopération éducative et Mme Marie-Christine Jung, attachée de coopération pour le français qui ne cessent d'encourager la contribution à ce projet. Nous remercions également M. Jean-Michel Berthe, attaché de coopération éducative de nous soutenir.

Nous souhaitons également remercier nos collègues Mme Nedret Öztokat Tanyolaç, Mme Arzu Kunt, Mme Yaprak Türkan Yücelsin Taş pour leur collaboration et leur soutien tout au long de la préparation de ce numéro.

Nous adressons nos remerciements aux membres du comité scientifique qui ont examiné avec soin et bienveillance les articles proposés.

Et finalement nous voudrions exprimer nos remerciements chaleureux à M. Jacques Cortès et Mme Sophie Aubin pour leur aide précieuse.

L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative



Tilda Saydı

Université Adnan Menderes, Aydın, Turquie
tildasaydi@adu.edu.tr

Reçu le 06.02.2015 / Évalué le 23.04.2015 / Accepté le 29.09.2015

Résumé

L'approche communicative, utilisée comme approche préférée, reste encore à orienter l'enseignement des langues étrangères à l'heure actuelle tout comme hier. De nos jours, les auteurs des livres de méthodes suivent cette approche pour que les apprenants s'approprient les savoirs et compétences à acquérir et à développer selon les orientations du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. De nouveaux travaux pédagogiques et didactiques sous la désignation d'approche actionnelle sont apparus dans les années 2000 afin d'alimenter, d'étendre l'approche communicative et d'arriver à des meilleurs résultats dans l'enseignement-apprentissage. Le présent travail approfondit les caractéristiques du principe de l'approche actionnelle notamment le fait de faire vivre la langue à l'apprenant aussi bien qu'il traite les traits de l'approche actionnelle en comparaison de l'approche communicative.

Mots-clés : approche actionnelle, approche communicative, français langue étrangère, manuel, projet

Eylemsel yaklaşım : iletişimsel yaklaşımla karşılaştırmalı bir bakış

Özet

90'lı yılların sonuna kadar yöntem kitaplarının gözde yaklaşımı olan iletişimsel yaklaşım, dünyada olduğu gibi, ülkemizdeki yabancı dil öğretimini yönlendiren araçtır. Günümüzde, yabancı dil eğitiminde kullanılan yöntem kitapları, yazarları tarafından iletişimsel yaklaşımla ele alınmıştır ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi içindeki, edinilen bilgi ve beceri düzeylerine göre, öğrencinin temel iletişim becerilerini kazanmasını ve geliştirmesini hedefler. 2000'li yıllarda, iletişimsel yaklaşımın beslenmesi, geliştirilmesi ve yabancı dil öğretiminde daha iyi sonuçlar alınabilmesi için ortaya atılan eylemsel yaklaşım adındaki öğretim şekli ışığında pedagojik ve didaktik çalışmalar uygulamaya konulmuştur. Bu çalışmada, eylemsel yaklaşım ve özellikleri, dili öğrenciye yaşatarak öğretme ilkesi çerçevesinde, iletişimsel yaklaşımla karşılaştırmalı bir bakış açısıyla irdelenmiştir.

Anahtar kelimeler: eylemsel yaklaşım, iletişimsel yaklaşım, yabancı dil olarak Fransızca, yöntem kitabı, proje

Action-based approach and its characteristics in comparison with communicative approach

Abstract

Communicative approach employed in teaching manuals concerning foreign language teaching is known as the most popular teaching tool in 1990's. This method continues to adjust the studies in foreign language acquisition in the world as in our country. Today, the authors of the teaching manuals are still considering the communicative approach aiming to make reach the learner the skill levels indicated by the Common European frame of references for foreign languages. In the early 2000's, action-based approach appeared in order to develop and support foreign language acquisition as well as obtain more satisfying results. Many pedagogical and didactic studies are still being implicated regarding this new approach. Its most significant requirement is the transfer of the language skills to the social ability by taking part in a project which solves a problem or realizes an action via language skills. The present study tries to define action-based approach with its particularities in comparison with communicative approach.

Key words: action-based approach, communicative approach, French as foreign language, teaching, handbook, project

L'approche communicative, nouveauté des années 80 dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, tend à s'entraider avec une nouvelle notion d'approche méthodologique, appelé actionnelle, à la fin des années 90 et au début des années 2000. La dite approche s'approprie comme caractéristique principale, le caractère actif, physique, participatif, entreprenant d'une pédagogie de l'action. Elle vise à faire vivre la langue à l'apprenant ; dynamiser l'apprenant physiquement et pas seulement mentalement ; faire appliquer les connaissances apprises/apprises en partie pour les transformer en compétences tout en les faisant intérioriser. Ainsi, l'approche actionnelle est conçue en tant qu'un collaborateur ajustant l'approche communicative. Les textes privilégiant les actes de parole communicatifs oraux et écrits ainsi que les exercices contextuels reliés forment notamment le matériau pédagogique de l'approche communicative. La plupart du temps, ces instruments sont utilisés en salle de classe et/ou en milieux de simulation. Ils se situent dans les manuels et entraînent les apprenants aux niveaux écrit et oral. En revanche, l'approche actionnelle adopte une technique qui oriente l'apprenant à être plutôt *acteur social* : l'apprenant est encouragé à utiliser la langue d'apprentissage dans la société même, afin de réaliser une action, résoudre une situation problématique ou favoriser un fait. Le fait que l'apprenant agisse corporellement, physiquement et utilise la langue pour atteindre un objectif le rend plus apte à retenir le langage. A ce propos, Delrue (2012 :15) révèle que *les apprenants mémorisent mieux s'ils sont capables d'associer une action à un mot*. La même logique entraîne Puren (2009: 123) à qualifier l'approche actionnelle comme une *perspective de l'agir social* et à expliquer que dans l'approche actionnelle *pour la première fois, les*

apprenants sont considérés dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière tandis que les approches traditionnelles et l'approche communicative veulent que les apprenants soient capables de réaliser eux-mêmes en société à la fin de leur apprentissage (...).

Définitions

Lancée dans les années 70 par les didacticiens des langues étrangères, l'approche communicative se veut une approche pédagogique qui continue son expansion dans le monde en conservant sa popularité jusqu'au début des années 2000. Il est vrai que sa naissance provient d'une sorte de réaction envers le caractère immobile, mécanique et artificiel des méthodes soit audiovisuelles soit audio-orales. En outre, ce système d'enseignement demeure comme une approche au lieu d'une méthode étant donné que les résultats obtenus ne sont pas consolidés et bien que sa validité ait été approuvée par de nombreuses recherches scientifiques soulignant ses aspects indéniables en faveur de l'apprentissage. Comme l'expriment bien Baily et Cohen (2009), l'approche communicative correspond à *une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte.* Elle entreprend donc la langue dans son contexte au lieu de la concevoir structurellement. A cet égard, l'esprit innovateur de l'approche communicative réside dans trois dimensions : (1) les textes et exercices en contexte utilisés comme outils d'apprentissage en salle de classe, (2) la focalisation sur l'apprenant et (3) la perspective retenue pour la notion d'erreur.

L'approche communicative ne réserve pas de place aux textes hors contexte, aux exercices hors contexte et surtout structuraux ancrés pourtant dans les livres de méthodes d'auparavant. Par contre, elle privilégie les activités et textes encadrés par un contexte donné, reflétant la vie quotidienne et possédant une cohérence sémantique. Ces documents assortissent des textes actuels sélectionnés par les auteurs des manuels tout comme des documents authentiques quotidiens proposés par l'enseignant ou l'apprenant. Dans ce type de matériel didactique, sont présents des dialogues et échanges de la vie réelle, le langage des médias, le registre familier, les éléments prosodiques qui ornent et complètent la signification des énoncés. Par cet aspect, l'approche communicative prend en compte l'intonation et le rythme puisque ceux-ci enseignent plutôt la compétence orale et favorisent l'acquisition du parler. Donc, l'approche communicative part du fait que *l'acquisition d'une langue étrangère est une activité essentiellement perceptive, et sa structuration perceptive obéit à des contraintes physiologiques, rythmiques, syntaxiques, sémantiques et individuelles du locuteur* (Herry-Bénit, 2010 : 63).

L'apprenant traditionnel ne bougeait pas trop ; était passif ; ne faisait qu'écouter, que recevoir, qu'essayer de comprendre et de répéter. L'apprenant de l'approche communicative est mis au centre de son apprentissage ; on s'occupe de lui plus qu'on veille à la langue ; on s'occupe des processus cognitifs par lesquels et grâce auxquels il apprend la langue. Désormais, l'apprenant agit par des jeux de rôle, devient acteur de son apprentissage sur une scène formative ; il apprend la langue en essayant de la vivre et trouve l'occasion de communiquer de façon plus active dans cette langue. Quant à la notion d'erreur, dans sa conception traditionnelle, elle présentait un tabou et était source de punitions. En revanche, dans la perception de l'approche communicative, l'erreur présente une dimension naturelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; elle est maîtrisable, normale, acceptable comme sortie passagère de l'apprentissage et parfois même solide si elle n'est pas bien rectifiée.

Au XXI^e siècle, l'enseignement-apprentissage accepte l'erreur langagière commise par l'apprenant ou l'utilisateur de langue étrangère comme une opportunité conduisant à la remédiation. Ainsi, les lacunes de l'apprentissage apparaissent pour être complétées. Donc, une fois remarquées et corrigées, les erreurs jouent un rôle constructif dans l'apprentissage des langues. D'après Giordan, Favre et Tarpinian (2013 : 4), les erreurs offrent à l'apprenant un milieu d'apprentissage plus sécurisé, stimulant et dynamisant : *l'erreur prend toute sa place dans la dynamique de la pensée (...). Elle devient constitutive quand on a appris à la repérer et à la rectifier. Il s'agit donc d'une pédagogie stimulante et sécurisante.*

Cet angle de vue révolutionnaire dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères a pu développer les compétences communicatives des apprenants mais il a été insuffisant pour assurer la compétence grammaticale à certains niveaux. C'est la raison pour laquelle l'utilisateur de la langue n'est pas arrivé à apprendre suffisamment le code linguistique. Bien que l'approche communicative montre aux apprenants des scènes réelles d'intercommunication et des vécus quotidiens spontanés, ses faiblesses ont submergé dans le temps. Par ailleurs, il est depuis longtemps reconnu que l'approche communicative a été un remède pour que les savoirs théoriques puissent être effectivement utilisés comme dans des circonstances réelles et pour que la langue d'apprentissage ne soit plus muette dans l'objectif qu'elle soit enfin parlée par l'apprenant-locuteur. En résumé, l'approche communicative permet aux apprenants d'utiliser la langue de manière plus réaliste et naturelle. De plus, elle permet d'entreprendre non seulement la langue, détachée de sa culture, mais aussi la langue avec les dimensions socioculturelles des locuteurs natifs, même si elle se réalise sur un certain plan pratique et symbolique.

De cette façon, l'apprenant quitte graduellement sa position immobile et devient peu à peu utilisateur actif. De surcroît, il se réconcilie avec ses erreurs : pour lui, le statut

de l'erreur change radicalement. Face à ses problèmes d'apprentissage, l'apprenant a dorénavant le droit d'utiliser plus ou moins sa langue maternelle dans le but d'obtenir l'effet souhaité en faveur de l'apprentissage. Pour Duccini (2013 :13), *il semble que le contraste des langues favorise une conscientisation elle-même facilitatrice de la conceptualisation des savoirs (linguistiques en occurrence). A travers la comparaison d'une langue cible (étrangère) et d'une langue source (maternelle), opérée par l'intermédiaire des tâches communicatives, l'apprenant est guidé dans et rendu conscient de sa gestion.* Cela nous paraît parfaitement raisonnable puisque dans les pratiques d'enseignement universitaire en Turquie, nous témoignons du fait que la comparaison du français et du turc, deux langues loin d'être voisines, aide les apprenants à décoder la logique de la langue cible ce qui soutient l'autogestion cognitive des apprenants. En conséquence, l'approche communicative augmente la visibilité des points obscurs d'une langue non maternelle en laissant libre la langue maternelle d'interagir avec la langue cible. Voisine ou non, une langue maternelle est donc toujours capable de construire une source de références pour l'apprenant tout comme elle peut être source d'interférences.

Jusqu'ici, nous avons mis le point sur l'approche communicative en vue de pouvoir mieux comprendre son successeur, l'approche actionnelle. Cette dernière fait également partie des systèmes méthodologiques pour enseigner une langue étrangère. Tout comme celle qui est communicative, cette approche n'a guère complété son développement, sa mission, sa théorisation. C'est pourquoi, elle n'est pas en mesure d'être acceptée comme une méthode mais comme une approche ou une perspective. Elle conçoit la langue non seulement comme un objectif de communication mais essentiellement comme un instrument de communication en but de réaliser une action, un fait nécessaire. En d'autres termes, la communication ne constitue pas un but en soi dans la conception de l'approche actionnelle, par contre elle constitue un dispositif intermédiaire.

Dans l'approche actionnelle, l'apprenant est un utilisateur de langue susceptible d'agir dans un environnement socioculturel où la langue d'apprentissage s'utilise à l'écrit et à l'oral. De ce fait, l'approche actionnelle demande à l'apprenant non seulement d'évaluer ses capacités linguistiques mais aussi de se développer en personne sur le plan socioaffectif. Cette perspective pédagogique prend en effet sa source dans l'approche communicative, technique d'apprentissage précurseur bien développée depuis les années 80 et solidement installée dans les manuels de disciplines permettant d'enseigner le français langue étrangère dans notre contexte. Dans ce sens, l'approche actionnelle peut être définie comme une continuation de l'approche communicative. De même que pour Puren (2014 : 4), l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative : *la perspective actionnelle doit d'autant plus*

venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer (...). L'auteur donne l'exemple de deux pièces de puzzle, qui ne peuvent s'ajouter parfaitement l'une à l'autre que parce que les « traits » de leurs faces d'assemblage, leur « tracé », sont l'exact inverse l'un de l'autre. Il est donc possible d'en résulter que les traits différents et même opposés peuvent s'unifier pour arriver normalement à une complémentarité. Ainsi, l'approche actionnelle aide l'apprenant à sortir sa pratique de langue de la salle de classe et l'emmener au sein des milieux vivants et non simulés idéalement. C'est pour cette raison que l'optique dans laquelle se situe le présent travail permet de voir la personne qui apprend une langue étrangère comme un individu social et pas uniquement comme un étudiant-apprenant. Cet acteur social, nous le nommons dorénavant utilisateur de langue. D'où la nécessité d'étudier deux nouveaux concepts-clé offerts à la didactique des langues par l'approche actionnelle : activité-projet et technique d'apprentissage transparent.

Activité-Projet

Dans l'approche actionnelle, l'utilisateur est orienté à faire un travail, résoudre un problème, réaliser un fait concrètement. Pour ce faire, premièrement, les activités à mettre en œuvre sont précisées. Elles seront aux niveaux micro et macro. Les activités macro recouvriront d'autres activités micro. Dans l'ensemble, ces activités forment un projet. Pour qu'un projet soit mené à son terme, l'utilisateur, seul ou en équipe, doit accomplir certains devoirs appelés tâches. L'activité proposée, conforme au niveau de langue de l'utilisateur, diffère principalement de l'activité classique de l'approche communicative par son aspect de changer la position de l'apprenant en utilisateur réel : celui-ci n'apprend plus la langue de façon scolarisée mais il l'utilise. Plus exactement, il acquiert la langue en l'utilisant physiquement et concrètement. Cette dimension de l'approche actionnelle incite l'utilisateur à faire plus de recherches, dépenser plus d'efforts, prendre plus de responsabilités, réussir un travail authentique et développer son autoestime dans un but précis. *La pédagogie du projet trouve en effet ses racines à la fin du XIXème siècle chez Dewey. Son mot d'ordre « learning by doing » (« apprendre par l'action ») contient en germe les fondements d'une approche actionnelle de l'enseignement-apprentissage. Pour lui, la construction d'un projet permet d'apprendre à prévoir les conséquences d'un acte, apprendre à observer pour prendre les conditions environnantes en considération et donner une signification (Perrichon, 2009 : 91-111).*

Lorsque la langue d'apprentissage n'est pas du tout utilisée dans le pays d'enseignement (apprentissage du français en Turquie), il sera indispensable de recourir à Internet, au téléphone, aux ressources orales et écrites, aux entreprises, aux instituts de langue, aux bibliothèques des Instituts, à la technique de simulation. Dans un tel milieu exolingue, ces outils servent, dans un certain niveau, à éloigner l'exercice de

langue étrangère de son caractère artificiel. Par exemple, pour préparer un journal scolaire, les utilisateurs s'obligeront à faire des entretiens oraux, rechercher des documents écrits publiés en papier ou sur Internet. Ils liront, traduiront, rechercheront, appliqueront, agiront sur la mise en marche d'un équipement électronique en suivant les instructions du manuel écrit en langue étrangère. Ils parleront dans la langue d'apprentissage en incarnant un personnage dans une pièce (ou une simulation). En étant joueur dans une équipe sportive/dans une équipe de jeu virtuel, ils apprendront la langue en l'employant de façon pratique. De même, pour guider une visite, pour monter un meuble ou un équipement, pour vendre ou louer un produit, pour publier un document, ils traduiront un texte de la langue source vers la langue cible ou vice-versa. Commander un plat ou recevoir la commande d'un plat dans un restaurant, faire des courses pour réaliser une fête, inviter ses amis, réaliser les opérations concernant le passeport et le visa, échanger de l'argent, réserver une place, s'acheter des billets, planifier les procédures pour aller voyager et accomplir ces étapes personnellement seront des activités réalisées dans la langue étrangère, (1) en simulation, (2) virtuellement, (3) sur Internet réellement, (4) dans la société réelle si cela est possible (dans les milieux exolingues).

Les projets cités plus haut en exemples comprendront plusieurs tâches et sous-tâches. Leur accomplissement nécessite le positionnement de l'apprenant comme utilisateur direct. Cela servira à ce que l'utilisateur de langue puisse devoir automatiquement activer ses connaissances et compétences à la fois linguistiques, socioculturelles et sociales de façon cognitive aussi bien que transversale. Ainsi, il s'efforce à mettre en œuvre ses capacités personnelles. Or, les jeux de rôle de l'approche communicative se font ou en salle de classe ou dans une ambiance scolaire. En conséquence de ces entraînements, on s'attend prioritairement à ce que l'apprenant apprenne, qu'il démontre cet apprentissage/cette acquisition en résultat des interrogations académiques et qu'il prouve sa performance dans des situations réelles si jamais l'occasion se présente. En revanche, les activités de l'approche actionnelle donnent à l'apprenant une mission dont le succès définira l'obtention de la visée finale. C'est ce but concret qui entraîne l'apprenant sur le principe d'accomplissement des tâches en l'abandonnant face à un problème qu'il doit résoudre tout seul. En d'autres termes, l'exercice de langue étrangère se place sur un fondement compréhensible ayant un sens au lieu d'être un simple devoir scolaire. Venturelli (2001) appelle cette technique *pédagogie du projet* et la décrit en termes de *moteur d'apprentissage*.

Particularités du projet

Tout projet de l'approche actionnelle se réalise en principe (1) directement dans la société ; (2) indirectement dans la société par l'intermédiaire du réseau Internet ; (3) par la simulation (juste comme dans l'approche communicative). En milieu exolingue, il

n'est toujours pas possible de mettre en œuvre une à une toutes les étapes du projet, parfois même l'ensemble du projet en dehors du milieu scolaire, directement dans un milieu social. Pour cette raison, il est nécessaire que la simulation soit au cœur de l'apprentissage. Par exemple, préparer une lettre de candidature, de motivation et remplir les formulaires pour une université à l'étranger ; correspondre dans ce but, et envoyer les documents est une activité réelle et actionnelle. Toutefois, faire toutes ces mêmes micro tâches à l'intérieur d'un projet proposé par l'enseignant/le manuel, sans envoyer finalement les documents s'inscrit dans l'approche communicative. Pourtant, l'activité peut être transformée en activité actionnelle à condition que l'enseignant prépare tout un projet identique à celui réalisable dans la vie réelle et offre à l'étudiant la méthodologie à suivre. L'apprenant et l'enseignant travaillent ensemble et l'activité s'inscrit alors dans la technique de simulation. Toutefois, la gestion de ces projets sollicite la formation des enseignants.

Girardet (2011), auteur des manuels de français langue étrangère, propose la méthode de scénario, *histoire dialoguée* dans ses propres termes, pour transformer l'activité de l'approche communicative en activité de l'approche actionnelle : le scénario est procuré par l'enseignant ou le manuel ; l'utilisateur de langue est prié d'y procéder de son mieux en utilisant ce scénario. Bourguignon (2007 : II. Le scénario d'apprentissage-action, II.1. Genèse : la définition du terme « action ») définit le scénario comme suit: *une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation d'une tâche finale.* Dans une activité de projet qui se trouve dans le livre de méthode *Echo 3* (2010), l'histoire se déroule progressivement en incluant des tâches et sous-tâches : le protagoniste travaille en tant qu'employé dans une entreprise. L'entreprise change de patron parce qu'elle est vendue. Le nouveau patron propose à l'employé une nouvelle position. Celui-ci n'est pas content. Finalement, sa décision radicale est de démissionner. Il entreprend son propre travail ; établit sa propre firme. Du commencement à la fin, l'utilisateur de langue est prié de conduire le fil de l'histoire à travers des micro tâches : l'apparition de l'annonce de vente de l'entreprise où l'employé travaillait avant de démissionner (tâche écrite) ; l'arrivée du nouveau patron qui invite l'employé à un entretien pour lui proposer une nouvelle position (entretien oral) ; l'analyse des avantages et désavantages par l'employé qui doit donner une décision (tâche écrite) ; la décision prise, la rédaction d'une lettre de démission par l'employé (tâche écrite) ; l'annonce de la démission aux directeurs et collègues (tâche orale) ; la préparation d'un CV actualisé (tâche écrite) ; l'invitation des amis à l'inauguration du nouveau bureau de l'employé pour fêter son nouveau travail (tâche écrite et orale). Le projet s'accomplit quand toutes les tâches et simulations sont enfin complétées.

En effet, la technique de scénario de l'approche actionnelle ressemble aux jeux de rôle de l'approche communicative ; la différence c'est que dans l'approche actionnelle les simulations sont envisageables dans une perspective beaucoup plus large et surtout dans un cadre contextuel concret et nécessite un grand travail préalable. Les principales particularités sont :

- la langue joue le rôle d'un outil et non d'un but
- le scénario est réaliste ; réalisable
- les ressources sont assurées à l'utilisateur de langue
- l'indication de l'évènement qu'on projette est concrètement faite par un critérium incluant l'espace, le temps, l'objectif et les institutions reliées
- le projet est guidé méthodologiquement et progressivement par son directeur (l'enseignant)
- le projet est finalement évalué.

Le principe de réalisme concerne effectivement toutes les autres caractéristiques. En premier lieu, les idées utopiques qui puissent interrompre le déroulement du projet, qui risquent de ne pas respecter les normes sociales, qui dépassent (trop) le niveau linguistique de l'utilisateur de langue ne sont pas acceptables. C'est pourquoi l'idée d'un projet est mise sous la loupe du directeur au sens macro. A la suite, elle est planifiée au sens micro en prenant appui sur les facilités existantes, concrètes et possibles. Sinon, on risque de lutter contre la démotivation de l'apprenant ; le gaspillage des ressources temporelles et financières ; la perte d'énergie sur le plan pédagogique. Par ailleurs, dans un projet pédagogique, les tâches que l'apprenant doit accomplir doivent être motivantes ; elles devront mener l'apprenant à poser des questions, à être curieux, à faire des recherches. Toutes ces intentions sont conduites par le projet (tâche macro) qui précise les buts ; l'activité qui concerne la planification et l'action ; la tâche (micro) composée d'opérations fondamentales en fonction des moyens, conditions, possibilités grâce auxquels les actions se transforment en opérations. D'ailleurs, en décrivant l'activité humaine, Linard (2001) souligne que *les actions des sujets sont conscientes et intentionnelles (...). Un défaut de motivation ou d'intention initiale affecte directement la qualité d'élaboration des buts et des stratégies d'action. De même, une carence au niveau intermédiaire des stratégies ou au niveau inférieur des opérations entraîne des échecs répétés, mais elle affecte aussi directement le niveau supérieur des intentions (démotivation).*

Concept d'apprentissage transparent

Nous avons préliminairement évoqué que la langue était l'instrument le plus important à être utilisé dans la réalisation des tâches d'un projet. En outre, les étapes du projet, qui sont interdépendantes pour la cohésion totale, requerront le travail autour de la

grammaire, la syntaxe, le lexique, les registres de l'écrit et de l'oral et la traduction. En conséquence, l'apprenant remarquera les lacunes de ses connaissances et compétences. Il prendra conscience du niveau de sa pratique par exemple sur la conjugaison verbale, le vocabulaire, la compréhension et production écrites lors d'une rédaction d'un CV (tâche nécessaire d'un scénario donné). Suite à cette autoévaluation qui va de soi, il adoptera les stratégies d'apprentissage qui lui conviennent personnellement dans l'objectif de remédier ses insuffisances et d'arriver à ses fins.

Cependant, les exercices de l'approche communicative se basent plutôt sur des modèles sémantiques et structuraux formés à l'avance et appris par l'apprenant sur un plan communicatif. Par contre, la pédagogie du projet rend transparent ces exercices de sorte qu'elle oriente l'apprenant à ce qu'il arrive instinctivement à les utiliser pour une meilleure acquisition langagière durable. A ce sujet, Anghel et alii (2011) désignent que *la transparence des objectifs à atteindre, l'explication des critères pour parvenir à réaliser la tâche attendue constitueront des outils facilitateurs à l'apprentissage.*

Dans ce contexte, la langue occupe la position de dispositif grâce auquel des actions et faits s'opèrent. Ainsi, l'utilisateur de langue agit sur la langue. Le dicton universel « j'oublie ce que j'entends ; je me rappelle de ce que j'écoute ; mais j'apprends ce que je fais moi-même » nous paraît bien capable de résumer la philosophie du concept d'apprentissage transparent. Or, sa spécificité la plus frappante c'est que cette approche n'entraîne pas l'apprenant à l'aide des documents authentiques en contexte et actuels mais qui ont peu de rapport avec la vie réelle de l'apprenant. L'approche actionnelle pousse l'apprenant à se situer naturellement dans un milieu qui l'oblige à remplir une responsabilité et dans lequel il s'occupe de façon qui va de soi, des exercices et activités intercommunicationnels qu'exigent les conditions situationnelles.

Cette prise de position fait que l'apprenant délaisse son étiquette d'individu-enseigné qui est en train d'apprendre une matière et qu'il se mette dans le statut d'individu-utilisateur de langue. Cependant, il est nécessaire de s'interroger sur des obstacles éventuels : au niveau théorique, la pédagogie actionnelle aide à acquérir la langue stratégiquement d'une manière sociocognitive. Il y aura quand même des contraintes, surtout en fonction du niveau de langue et de la compétence des utilisateurs. Pour Gillon (2015 : 7), *ils devront faire face aux contraintes rencontrées et mobiliser des stratégies afin de réaliser des activités langagières et d'effectuer des tâches.* L'auteur (idem, p : 7) note que *la notion de stratégie est primordiale dans le cadre de la perspective actionnelle* et qu'une stratégie comporte tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations pour accomplir une tâche. Donc, *la tâche implique stratégie et planification* (idem, p :10). A cet égard, nous pensons qu'une fois son application se limite dans un environnement académique et dans un pays exolingue, il se peut que l'approche actionnelle ait des attentes exigeantes qui puissent contraindre l'utilisateur puisque

l'environnement social et les médias ne sont en aucun cas auxiliaires. Dans ce cas-là, à part le rôle des instituts, institutions officielles, privées ou non-gouvernementales, éducatives, commerciales, politiques et touristiques, les projets actionnels demanderont une grande créativité, des compétences numériques-digitales, un véritable travail d'équipe et l'organisation de la formation des enseignants.

Complémentarité des approches actionnelle et communicative

Les approches actionnelle et communicative se veulent actuellement complémentaires même si elles diffèrent sur certains détails. Résumons tout d'abord les points communs. Les deux approches :

- sont centrées sur l'apprenant
- visent à mobiliser l'apprenant physiquement
- utilisent la langue et les textes en contexte (et non des actes de paroles indépendants d'un sujet donné)
- partent des documents authentiques, quotidiens et actuels
- qualifient l'enseignant en tant que guide/conseiller ; ne le considèrent pas uniquement comme une autorité savante
- permettent aux apprenants le travail coopératif ; de ce fait, elles développent leur compétence sociale.

Puis les dissimilitudes entre les deux approches :

- l'approche actionnelle conduit l'apprenant en dehors de la classe tandis que l'approche communicative le conserve en milieu scolaire y compris l'exercice des jeux de rôle.
- l'approche actionnelle met l'apprenant dans la position d'utilisateur de langue tandis que l'approche communicative fait de l'apprenant uniquement un joueur.
- l'approche actionnelle permet à l'apprenant de s'approprier une bonne estime de soi car en réalisant son projet l'apprenant agit, parfois même bon gré mal gré, tout seul sans être critiqué par autrui (son milieu académique). Il apprend à ne pas avoir peur de commettre des erreurs. L'approche communicative situe l'apprenant sous l'optique d'autres apprenants et celle de l'enseignant.
- l'approche actionnelle ne se centre pas sur la langue mais sur la résolution d'un problème, sur l'aboutissement d'une fin. Elle emploie la langue en tant qu'instrument intermédiaire. La langue n'est pas un but à part entière. L'approche communicative utilise la langue spécifiquement pour établir la communication, une visée par excellence.

Sous cette perspective, le *Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues* (2001 :15) (désormais *Cadre*) consacre totalement sa deuxième partie à l'approche actionnelle et indique que :

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

Il est vrai que les actes de parole tiennent naturellement place dans les activités langagières. Il est quand même nécessaire qu'ils ne restent pas uniquement en milieu académique ; il vaudra mieux qu'ils gagnent une valeur sociale. La langue d'apprentissage, quand elle se limite en salle de classe, risque ultérieurement de s'user en terme de compétence pour cause principale de son immobilisation.

L'approche actionnelle et les manuels

Les chercheurs affirment que la place accordée à l'approche actionnelle dans les manuels est insuffisante. Springer (2008) indique que les manuels publiés dans les années 2000 et utilisés en enseignement-apprentissage, sont bien conformes aux références du *Cadre*. Certains manuels se présentent en soulignant le fait qu'ils adoptent une méthode d'apprentissage actionnelle. En ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère, *Connexions 2004, Rond Point 2004, Sac à dos 2005, Et toi ? 2007, Et alors 2007, Ici 2008, Scénario 2008, Echo 2010* déclarent suivre une approche actionnelle. Ces manuels se réunissent autour de l'axe de comprendre, faire (au sens d'agir) et produire comme principe pédagogique. *Scénario 2* (2008) pour adolescents et jeunes adultes de niveaux A2-B1, inclut une partie *projet* dans chaque module de chaque leçon. Dans cette partie, le sujet du projet et les indices se rapportant au développement du scénario sont donnés. Les apprenants sont priés d'écrire un scénario, de faire des recherches intra/extra scolaires, préparer des présentations et simuler. Le projet à long terme sera finalement évalué. Ainsi, le manuel dirige l'apprenant à se charger d'un travail extralinguistique qui ne peut s'effectuer qu'en utilisant la langue. Ici, ce qui attire notamment l'attention, c'est que pour des milieux exolingues, le projet se déroule toujours dans un entourage de simulation et non authentique.

Comme précisé antérieurement, il devient donc indispensable de travailler avec la technique de simulation en milieu exolingue ; également avec les ressources numériques et virtuelles, comme remèdes efficaces face au problème de l'absence des milieux qui aident à s'autocorriger. A ce propos, Bérard (2009 :40) souligne que les micro tâches d'une simulation conduisent l'apprenant vers deux cibles : réussir la mission et en le faisant, corriger continuellement la langue.

Par conséquent, à coté des projets de simulations proposés dans les manuels, la création des projets permettant d'attribuer à l'apprenant un rôle social n'est pas sans espoir. A notre époque, Internet offre aux utilisateurs de langue un véritable espace social pourvu qu'il soit bien contrôlé au sens de fiabilité. Par exemple, il est bien possible de créer un projet de présentation de la Turquie, sur les encyclopédies libres sur Internet. La prise des permissions nécessaires des institutions reliées, l'achèvement des procédures officielles constitueront des micro tâches introductrices. La planification des parties comme présentation géographique, touristique, culturelle et historique du pays seront des macro tâches. Des recettes de cuisine, vidéos de la préparation des plats sont des exemples d'activités écrites, orales, actionnelles qui s'inscrivent dans des sous-tâches. Textes et vidéos d'activités musicales, folkloriques, sportives préparés et/ou présentés par les apprenants ; production d'un petit dictionnaire français-turc écrit et oralisé formeront d'autres exemples de micro tâches.

Conclusion

L'analyse des données montre qu'il est préférable de concevoir l'approche actionnelle en didactique des langues étrangères comme une technique auxiliaire et surtout complémentaire de l'approche communicative. Au sens global, les programmes d'échanges d'étudiants comme Erasmus servent justement à favoriser des espaces sociaux adéquats aux critères de la pédagogie actionnelle. Dans des milieux pareils, l'apprenant se retrouve au sein d'une socioculture qui n'est pas la sienne et fait de son mieux en interagissant en écrit, en lisant et oralement pour s'y adapter. D'ailleurs, l'une des raisons de l'apparition de l'approche actionnelle, nous semble-t-il, c'est le soutien qu'on souhaite donner à la mobilité des citoyens des pays européens. La mobilité en question demande avant tout de s'intéresser à l'enseignement-apprentissage des langues et à leur pratique. Toutefois, il est évident que les étudiants bénéficiant des programmes d'échanges internationaux sont peu nombreux puisque les facilités offertes officiellement se bornent à des restrictions financières et administratives. Sous ce rapport, la pédagogie du projet de l'approche actionnelle à la manière des manuels mais aussi des idées créatives des équipes pédagogiques aideront sans doute l'apprentissage des langues.

En outre, il importe de souligner que l'approche actionnelle n'a pas la vocation de remplacer l'approche communicative ni vice-versa. Néanmoins, une distinction importante sépare les deux approches au niveau d'action.

La technique de simulation adoptée par les deux approches s'applique en effet directement en salle de classe ou ambiance scolaire et l'apprenant qui s'y trouve fait semblant d'être dans la rue, en vacances, au bureau, en voyage ou bien à l'étranger. L'objectif est de préparer l'apprenant aux situations semblables de la vie réelle. Pourtant, c'est l'approche actionnelle seule qui amène vraiment l'apprenant hors de l'institution éducative et le lance dans un défi. Celui-ci est obligé de résister aux ennuis sociaux et psychologiques, aux handicaps linguistiques pour réussir le projet qu'on lui a confié soit à l'intérieur de la société-même, soit au sein des moyens numériques. Les tâches d'un projet se diversifient sous forme de plusieurs activités linguistiques simples comme demander et trouver une adresse ou plus détaillées, dures et à long terme comme travailler dans un bureau. Dans cette optique, il s'avère que l'approche communicative fait agir l'apprenant sur la base d'une répétition, d'une habilitation à des formules linguistiques et aux savoirs-faire alors que l'approche actionnelle le transfère au statut d'individu pratiquant à tel ou tel niveau une langue pour retrouver lui-même des formules propices dans le but de continuer sa vie. L'apprenant devient forcément stratégeste des formules d'apprentissage. Il s'épanouit socialement et interculturellement.

Un autre aspect du sujet s'incline dans l'intégration de la pédagogie du projet dans les programmes d'enseignement respectant des limites temporelles. L'établissement des projets créatifs de ce genre, les délais requis pour l'expérimentation des enseignants, l'habilitation des apprenants à une nouvelle technique d'enseignement qui leur demande d'être un grand collaborateur de leur apprentissage, la préparation des projets et la question de leur évaluation professionnelle exigent considérablement du temps. De plus, dans le domaine de la didactique des langues, il est admis que la salle de classe est un milieu tout à fait artificiel. Pour dépasser en partie cet obstacle pédagogique, il vaut mieux s'efforcer à franchir virtuellement les frontières en s'engageant dans des pratiques de simulation et/ou dans des ambiances sociales sur le réseau Internet. *Perspective actionnelle et cours à proje*¹; *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue*² sont des exemples de projets actionnels qui ont eu du succès en contexte universitaire en Allemagne.

La formation des enseignants est une question sur laquelle il faudra s'arrêter. Des formations qui seront données par des formateurs intra/extra institutionnels sont incontestablement indispensables. Les équipes pédagogiques auront besoin d'agir sur une même base coopérative, de partager leurs points de vue pour se rejoindre dans un maximum de consensus. Finalement, le manque d'équipage numérique posera un grand problème

pour les apprenants et enseignants étant donné que les apprenants de langues étrangères devront exclusivement s'exercer et faire des recherches sur les canaux numériques à connexion Internet sécurisé.

Bibliographie

Anghel, C., Anghel, M-D., Dobre, C-M., Groza, D., Mathe, M., Popescu, C., Zoicas, M-L. 2011. La formation continue des enseignants à l'utilisation des instruments informatiques modernes dans l'enseignement efficace du français et l'évaluation au niveau européen des compétences linguistiques. Module 2: Actualisation des approches en Didactique du FLE. Manuel de formation. Projet Ministère de l'Education, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport - SIVECO. <http://lewebpedagogique.com/gb62771/files/2012/04/Manuel-Module-2.doc> [consulté le 01 janvier 2015].

Bailly, N., Cohen, M. 2009. « L'approche communicative ». Site Internet Le Cahier du FLE. <https://cahierfle.wordpress.com> http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_Mcohen.html [consulté le 28 janvier 2015].

Bérard, É. 2009. « Les tâches dans l'enseignement du FLE : Rapport à la réalité et dimension didactique ». *Le français dans le monde*, n° spécial La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, p. 36-44.

Bourguignon, C. 2007. Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: les scénarios d'apprentissage-action. Conférence du 7 mars 2007. L'assemblée générale de l'Association des professeurs des langues vivantes. Grenoble. www.aplv-languesmodernes.org [consulté le 11 janvier 2015].

Commission Européenne. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg : Didier. ISBN 227805075-3.

Delrue, A. 2012. *Agir pour apprendre et apprendre pour agir : la pédagogie actionnelle au service de la motivation des élèves*. Mémoire. Institut universitaire de formation des maîtres. Ecole interne de l'Université d'Artois. Nord Pas de Calais. <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735884> [consulté le 3 janvier 2015].

Duccini, S. 2013. *Public hétérogène et contact des langues en classe de FLE : adaptation d'une approche intercompréhensive*. Travail de diplôme d'Etudes spécialisées en didactique du français langue étrangère. Faculté des lettres. Ecole de langue et de civilisation françaises. Université de Genève. <http://galanet.eu> [consulté le 28 mars 2014].

www.galanet.eu Gillon, E. 2011. *L'élève est-il véritablement acteur de son apprentissage ?*, Mémoire de didactique des langues étrangères à l'école. Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Nord Pas de Calais. Ecole interne de l'Université d'Artois.

www.dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/73/60/69/PDF/gillon_emeline.pdf

Site web : www.lille.iufm.fr [consulté le 29 mars 2014].

Giordan, A., Favre, D., Tarpinian, A. 2013. « L'erreur en pédagogie ». Ecole changer de cap. [www.ecolechangerdecap.net](http://ecolechangerdecap.net) (consulté le 5 mai 2014).

Girardet, J., Pécheur, J. 2010. *Écho*, méthode de français, Paris: CLE International.

Girardet, J. 2011. « Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques ». Conférence. Actes du XIIème colloque pédagogique de l'Alliance française de Sao Paulo. Brasil : Aliança Francesa São Paulo www.aliancafrancesa.com.br <http://aliancafrancesa.com.br> [consulté le 4 avril 2014].

Guilloux, M., Daill, E. 2008. *Scénario 2*, Méthode de français A2-B1, Paris: Hachette.

Herry-Benit, N. 2010. *Evaluation objective et subjective de la prosodie anglaise parlée par des Français*. Paris: Editions Publibook.

Linard, M. 2001. « Concevoir des environnements pour apprendre: l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique ». *Revue Sciences et Techniques éducatives, Environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur - EIAO'2001* vol. 8, n°3-4, Paris: Hermès, p. 211-238.

Perrichon, E. 2009. « Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective ». *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n° 6, p.91-111. Éditions Gerflint.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Baltique6/perrichon.pdf> [consulté le 3 janvier 2015].

Puren, C. 2009. « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue ». *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Editions Maison des langues.

Puren, C. 2014. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposées et complémentaires ». Article paru sur le lien Internet www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/ (janvier 2014) [consulté le 19 juin 2014].

Springer, C. 2008. « De la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif ». Vidéoconférence sur CECR et Perspective Actionnelle. Actes du Symposium international, «Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : TIC, aides et méthodes d'apprentissage», Université Mohammed Premier, Oujda, Maroc. <http://springcloogle.blogspot.com/2009/02/cecr-et-perspective-actionnelle> [consulté le 2 janvier 2014].

Venturelli, M. 2001. « Autour de la pédagogie du projet: quelques repères ». *Babylonia* 2001-N° 3, Bellinzona, Suisse : Fondation langues et cultures.

Notes

1. Le projet est publié dans la revue *Le Français Dans Le Monde* novembre-décembre 2009, N° 366 par Gola, Véronique et Hohwald, Christophe. ISBN 0015-9395.

2. Le projet est publié dans la revue *Le Français Dans Le Monde Recherches & Applications*. Janvier 2009. N° 45 par Rosen, Evelyne. ISBN 978-2-09-037117-8.

Başlangıcından Günümüze Türkiye’de Fransız Okulları



Ekrem Aksoy

Université Hacettepe, Ankara, Turquie
eaksoy@hacettepe.edu.tr

Reçu le 18.11.2014/ Evalué le 29.06.2015/Accepté le 29.09.2015

Écoles françaises en Turquie

Résumé

Le français est l’une des langues étrangères les plus enseignées en Turquie. À partir du dix-neuvième, elle a connu un grand succès auprès de l’élite et des intellectuels et elle a été reconnue comme langue de la diplomatie. À l’aube du vingtième siècle, le français commence à être enseigné dans les écoles françaises fondées et gérées par les religieux. Les racines de la culture française demeurent dans cette tradition des écoles françaises. Dans cet article, il s’agit d’un panorama historique des écoles françaises dont la structuration remonte aux temps des croisades. Nous savons que l’Empire ottoman a toujours été favorable aux établissements des écoles religieuses indispensables à l’éducation des communautés chrétiennes. D’origine religieuse, ces écoles ont fini par devenir à partir de 1924 -selon la loi de l’unification de l’enseignement- des établissements scolaires pour les familles turques désireuses d’enseigner le français à leurs enfants. L’article traite également de la situation du français en Turquie actuellement.

Mots-clés: Le français, la Turquie, enseignement, contexte historique, les écoles françaises

Özet

Fransızca Türkiye’de yabancı dil öğretiminin önemli dillerinden biridir. On dokuzuncu yüzyıldan başlayarak seçkin ve aydın sınıfların tercih ettiği dil olan Fransızca uzun yıllar diplomasi dili olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada Türkiye’de Fransız okullarının Haçlı saferlerine uzanan tarihsel gelişimi ele alınmıştır. Osmanlı İmparatorluğunun özellikle İstanbul’da yaşayan Hıristiyan topluluklarının eğitimiyle yükümlü olan dinsel okulları resmen tanıdığı bilinir. Yirminci yüzyılda bu dinsel okullar Türkiye’de Tevhid-i tedrisat kanununun kabulüyle Türk öğrencilere de eğitim vermeye başlamıştır. Yazıda bu okulların kuruluş hikayeleri yer almakta aynı zamanda da Türkiye’de Fransızca eğitiminin güncel durumu tartışılmaktadır.

Anahtar sözcükler: Fransızca, Türkiye, öğretim, tarihsel bağlam, Fransız okulları

French schools in Turkey

Abstract

Currently, French is one of the common foreign languages taught in Turkey. Since the nineteenth century, it has a great success within the turkish elite and intellectuals; it has been the language of diplomacy. And from the beginning of the twentieth century

it is taught in French schools founded and administrated by the religious circles. French culture in Turkey has its roots in this tradition of French schools. The aim of this study is to offer a general view of the stucturation of French schools in Turkey which goes up to the times of Crusades. It is evident that the Ottoman Empire was welcoming religious schools educating christian communities. After 1924, under the law of education's unification, these originally religious schools started to accept students from Turkish families who desire to teach French to their children. The article also offers an evaluation of the actual situation of French language as it's taught in Turkey.

Keywords: French, Turkey, teaching, historical context, french schools

Hem bir Akdeniz hem de bir Atlantik ülkesi olan Fransa, tarihi boyunca hem Yakın ve Uzak Doğu hem de Yeni Dünya ile ilgilenmiş; önceleri, yaklaşık iki yüzyıl süren Haçlı Seferlerinde hep ağırlıklı bir yer almıştır. Asya kökenli Türkler ise Karadeniz'in kuzeyinden, ama daha çok da güneyinden Anadolu'ya, Balkanlar'a, Avrupa'nın içlerine doğru ilerlemişlerdir. Tarihçilerin dediklerine bakılırsa, batıdan doğuya yol alan Fransızlar ile doğudan batıya giden Türkler, ilk kez, 1097 Haziranında Selçuklu toprağı ve Sultan I. Kılıç Arslan'ın başkenti İznik'te, 1098 Temmuzunda Eskişehir'de ve ertesi yıl da Antakya'da karşı karşıya gelirler. Bu insanlar birbirlerinin dillerini bilmediklerine göre nasıl anlaştılar? Herhalde bir üçüncü dil aracılığıyla. Bu üçüncü dil ise büyük olasılıkla gerekçeydi. Örneğin bin kadar Frenk asker II. Keyhüsrev'in (1237-1245) hizmetine girdiğine göre, bu sultanın Fransızca bilen bir tercümanı vardı kuşkusuz. Bu yabancı askerlerle bu ülkeye yerleşmiş Türkler'e gelince, birbirleriyle, Akdeniz havzasının o dönemde geçerli Latince, İtalyanca, Fransızca, Grekçe, Farsça, Arapça, hatta Türkçe gibi dillerin birinden yararlanarak iletişim kurdukları düşünülebilir. (Balivet: 117-123) Böylece başlayan ilişkilerde, önce Fransızlar Türkçe, sonra Türkler Fransızca öğreneceklerdir.

Haçlı seferleri Anadolu ve Yakındoğu'nun yapısını çok değiştirir; öncelikle, Urfa (1097) ve Trablus (1105) Kontlukları ile Antakya Prenslığı (1098) ve Kudüs Krallığının (1100-1244) kurulması sonucunu doğurur. Kudüs Lâtin Kralı ve Marche kontu Guy de Lusignan, Akdeniz'in üçüncü büyük adasını 1192'de satın alarak burada 16. yüzyılın ortalarına kadar yaşayacak olan Kıbrıs Krallığının temelini atar. Dördüncü haçlı seferi ise İstanbul'da bir Lâtin İmparatorluğu'nu (1204-1261) ortaya çıkarır. Tüm bu yapılanmalar "*Fransız karakterini hep korumuştur. Nitekim Kudüs Lâtin Krallığı siyasî, dinî ve askerî teşkilatıyla, diliyle ve âdetleriyle, meziyet ve kusurlarıyla Fransızdı. Yine haçlı seferlerinin yarattığı İstanbul Lâtin İmparatorluğu, Kıbrıs Lâtin Krallığı da öyledir.*" (Polvan: 36-37)

Ne var ki, Kudüs’ü Müslümanlardan kurtarmak, ama aslında bölgenin zenginliklerini ele geçirmek için gelen askerlerin büyük çoğunluğu geri dönmek zorunda bırakılır. Devlet yıkıp devlet kuran bu askerlerin yerini, bu kez, *koloni* kuran tüccarlar ile kilise ve okul açan *misyonerler*, din adamları alır. Zaten haclı seferleri öncesinde ve sırasında, Bizans İmparatorluğu’nda ve özellikle İstanbul’da, büyük bölümünü Cenevizliler, Amalfitiler, Lombardlar, Pizalılar ve Venediklilerin, geri kalanını da Fransızların oluşturduğu, giderek güçlenen bir Lâtin kolonisi vardı. Bu yabancı topluluğun kendi kiliseleri, kendi din adamları bulunmaktaydı. Değişik tarikatlardan misyonerler, bu kentte, Papalığın ve / veya bağlı oldukları İtalyan şehir devletinin koruması altındaki kiliselerinin yanı başındaki okullarda küçük çocuklara Hıristiyanlığın dogmalarını, biraz da okuma yazma öğretiyorlardı.

Türkler İstanbul’u aldıktan sonra da katolik misyonerler bu bölgede varlıklarını ve çalışmalarını sürdürdüler. 1583’te biri İtalyan, biri Ragusa’lı, biri Grek soyundan, ikisi Marsilya’lı ve *Cizvit* tarikatından beş rahip, İstanbul’a geldikten hemen sonra 1460’tan beri burada kalan *Benedikten*lerin ayrılmasıyla boşalan Galata’daki Saint-Benoît Manastır ve Kilisesine yerleşir yerleşmez, bu kilisede ya da manastırda veya çevresinde bir okul açarlar. Bu okul, daha önceki kilise okulları gibi İstanbul’daki lâtin topluluğun çocuklarına Hıristiyanlık, biraz da okuma yazma öğretmekle yetinmez; öğrencilerine “*Fransızca, matematik, eski Grekçe, Latince ve serbest sanatlar okutur. Kilise okulları, esasen katolik olan Lâtin çocuklarının mezheplerine bağlı kalmalarını sağlamaya çalışırken Cizvitlerin Saint-Benoît Okulu Katolik mezhebinden olmayanlara da bu mezhebi öğretmek, onlar arasında bu mezhebi yaymak gibi şümül sahası geniş bir hedef*” (Polvan: 147) de güder. Osmanlı ülkesinde ilk Fransız Okulu olan Saint-Benoît, gerek amacı ve gerekse programıyla, “*hem tam bir misyoner müessesesi, hem de bugünkü mânasiyle bir okul mahiyet ve karakteri taşıyan ilk yabancı okuludur*”. (Polvan: 147) Kurucularından bir papazın Avrupa’ya dönmesi, ötekilerin de bir salgın hastalık sonucu ölmeleri üzerine 1585’te bir süre kapanan bu kolej, bu kez, hepsi Fransız beş kişilik bir misyoner grubunun gelmesiyle 1609’da yeniden açılır; 1612’de yine kapanıp bir yıl sonra tekrar öğretime başlar. 1773’te tarikatlarının yasaklanmasıyla İstanbul’dan ayrılmak zorunda kalan Cizvitler boşalttıktan sonra 1783’te bir *Lazarist* kurumuna dönüştürülen Saint-Benoît, Napolyon’un Mısır seferi sonucu güçlüklerle karşılaşır. 1803’te yeniden açılırsa da bu kez bulaşıcı hastalık nedeniyle 1812-1831 yılları arasında kapalı kalır. Yeniden açıldığında Padişahın Türk, Rum ve Ermeni çocuklarının da devam edebilmelerine izin veren bir ferman yayımladığı bu okul artık bir kolejdır. Yatılı kısmı önce Yeşilköy’e, sonra Bebeğe taşınan kolejin yatılı ve yatısız bölümleri 1866’da Saint-Benoît çevresinde toplanır. Dört yıllık ilk ve iki yıllık orta kısımları 1897’de Beyoğlu’nda Sainte-Pulchérie binasına geçen okul on sınıflıdır. Hazırlık sınıflarının da olduğu lise kısmında felsefe ve matematik şubeleri; Latince ile Grekçenin okutulduğu klâsik ve

bu dillerin okutulmadığı modern şubelerle bir de ticaret şubesi vardır. Birinci Dünya Savaşı başlayınca kapanır; 1919'da Saint-Benoît çevresinde yeniden açılır. Kuruluşu Osmanlı İmparatorluğu öncesine, bir başka deyişle Bizans dönemine, 1362'ye kadar çıkan; Cumhuriyet'ten sonra, yönetim ve programını Lozan Antlaşmasının ilgili hükümlerine göre düzenleyen Saint-Benoît Lisesi günümüzde de öğretimini ve Türk eğitimine katkılarını sürdürmektedir.

Saint-Benoît'dan kırk üç yıl sonra İstanbul'da bir Fransız okulu daha açılır. *Kapüsen* (Capucins) ya da *Frères Mineurs Capucins* adı verilen misyonerler 1551'de İstanbul'a gelmek ister, ama başaramazlar. 1587'de bazı kapüsen rahipleri gelir; iki yıl kaldıktan sonra geri dönerler. 1626'da tekrar gelip Saint-Georges Kilisesine yerleşir yerleşmez Hıristiyanlığın esaslarını öğretmeye; esirlerle, hastalarla, hapishanelerdeki ve limana demirlemiş gemilerdeki Fransızlarla ilgilenmeye başlar ve kilisenin yanında küçük bir okul açarlar. Üç yıl sonra, 1629'da, Beyoğlu'na taşınan ve 1660'larda yanına bir de kilise yaptırılan bu okul, 1669'da Saint-Louis Dil Oğlanları Kolejinde dönüşür. Zira Colbert hükümeti, elçilik ve konsolosluklarla Yakın Doğu'daki limanlarda çalıştırılmak üzere fransız tercümanlar yetiştirilmesine karar vermiştir. Fransa'dan bu amaçla gönderilecek gençler eğitim ve öğretimlerini bu okulda sürdürecektir. Sonraki yıllarda okula İstanbul'daki fransız ailelerin çocukları da alınır ve bu uygulama giderek tüm gayri müslim çocuklara yaygınlaştırılır. 1785'te Paris'te Yaşayan Doğu Dilleri Okulu'nun açılmasıyla gözden düşen Saint-Louis Kapüsen Papazları Koleji 1873'te kapanır. Ancak aynı tarikatın misyonerleri aynı manastırda 1882'de bir okul daha açarlar: amacı Doğu'daki misyoner heyetleri için yerli çocuklardan rahip yetiştirmek olan Saint-Louis Ruhban Okulu Küçük Seminer veya Kolej ile Büyük Seminer'den oluşmaktadır. Bir kolejnin bütün derslerinin okutulduğu Küçük Seminer'in mezunlarından bakalorya sınavını verip Fransa'da yüksek okullara, özellikle de Paris hukuk fakültesine devam edenler olmuştur. Nurettin Polvan'ın *Türkiye'de Yabancı Öğretim*'inde verilen bilgilere göre, Lâtinler, Ermeniler, Gürcüler gibi Doğu'daki çeşitli katolik topluluklardan öğrencilerin öğrenim gördüğü Büyük Seminer'in programında ise teoloji, felsefe, âyin usulleri, Kilise tarihi, Kutsal Kitap, ruhanî yasalar, kilise şarkıları ve müzik yer almaktaydı. Buradaki öğrenimlerini tamamlayanların önemli bir kısmı bölgelerine geri dönmüşler, papaz olarak yaptıkları çalışmaların yanı sıra Fransızca öğreten okullar da açmışlardır.

Kapüsen misyonerleri, 1629'da, Galata'da Saint-Georges kilisesinin yanında ikinci bir okul daha açarlar. Okulun öğrencilerini başlangıçta çevrede oturan latin ailelerin çocukları oluştururken bunlara sonra Rum ve Ermeni çocukları da katılmışlardır. Hıristiyanlığın esaslarının yanı sıra biraz da Fransızca okuma yazma ve dil bilgisi öğretilen ve 1783'te kapanan bu okulun bulunduğu Saint-Georges Manastırında ya da çevresinde yine Kapüsen rahipleri İki Sicilya Krallığının isteği üzerine tercüman yetiştirmek için 1745'te bir Dil Oğlanları Koleji de açmışlardır. Bu kolejnin öğretimini 1783'e kadar

sürdürdüğü sanılmaktadır; çünkü Kapüsenler Galata’yı bırakıp Beyoğlu’na bu tarihte taşınmışlardı.

Osmanlı İmparatorluğu döneminin İstanbul’undaki en eski yabancı okulları Saint-Benoît, Saint-Louis ve Saint-Georges kolejlerinin bu kısa tarihçeleri neyi anlatmaktadır? Öncelikle, Fransa devleti, Türkiye’de -ortak öğretim kurumları olan Galatasaray Lisesi ile 1909’da açılan Osmanlı-Fransız Kız Sanayi Mektebini’ ve kuruluş belgesi 1992’de imzalanan Galatasaray Üniversitesi’ni saymazsak- doğrudan ya okul açmamış, ya da açmış ama (Pierre Loti ve Charles de Gaulle liseleri dışında) yönetmemiş; ama açılmasını teşvik etmiş, açanları paraca desteklemiş ve onlara siyâsî koruma sağlamıştır; çünkü 20. yüzyılın başlarında Türkiye’deki kimi Fransız okullarını denetleyen ve raporunda “*dilimizin müşterilerinde Fransız düşüncesinin gelecekteki müşterileri ile birlikte ticaret ve sanayimizin müşterilerini görmeliyiz.*” (Fesch: 454) diye yazan Fransa Eğitim Bakanlığı müfettişi Marcel Charlot gibi, Fransızcanın öğretilmesine bir amaç değil, bir araç olarak bakmıştır çoğunlukla. Okul açanlar ise -birkaç istisna dışında hep- tarikatlar, dinî topluluklar ve misyonerlerdi. Katolik mezhebinin dili de, bilim ve öğretim dili de neredeyse 1600’lere kadar, hattâ daha sonraları bile Latinceydi. Ayrıca, Bizans İmparatorluğu’ndan başlayarak katolik misyoner ve din adamları Papalığın, İtalya kent devletlerinin koruması altındaydı. Bu durum Osmanlı İmparatorluğu döneminde de sürdü, şu farkla ki, II. Selim’in 1569’da Fransa’ya verdiği imtiyazlardan sonra bu ülke katolik tebaanın korunmasında birinci sırayı aldı ve -17. yüzyılın üçüncü çeyreğinden başlayarak- İtalyanlarla Avusturya’nın himayeleri ikinci, üçüncü dereceye düştü. Ne var ki, bu ülkeler, okullar konusunda hep bir dayanışma içinde olacaklar, Papalık ise tüm Katolik okullarıyla ilgilenmekten ya da onlara yardım etmekten hiç bir zaman geri durmayacaktır. Bu durumda, bir okulun hangi ülkenin olduğuna nasıl karar verilecektir? Burada tek yol var: öncelikle söz konusu okulu açanların hangi kralın tebaası ya da hangi ülkenin yurttaşı olduğuna, maddî katkının ağırlıklı olarak hangi ülkeden geldiğine ve sonra da -hemen tüm okullarda dönemin bölgede geçerli dillerinin hepsi programda az ya da çok yer aldığına göre- iletişim ve öğretim diline bakmak gerekir. Örneğin, Ivrea rahibeleri’nin okulları İtalyan okullarıdır; çünkü bu rahibeleri italyandı; açtıkları Beyoğlu’ndaki (1870) ve Kadıköy’deki (1912) kız okullarında ve Büyükdere Santa Maria Okulu’nda birinci dil İtalyancadır. Soruna böyle yaklaşıldığında Osmanlı İmparatorluğundaki Katolik okullarının büyük çoğunluğunun Fransız, azımsanmayacak bir bölümünün İtalyan ve bir kaçının da Avusturya’nın olduğu söylenebilir.

İkincisi, haçlı seferlerinde olduğu gibi Türkiye’deki Fransız okullarının kökeninde de genelde din bulunmaktadır. Hemen hepsinin kurucu, yönetici ve öğreticileri, kendilerini geldikleri ülkeye göre değil, bağlı oldukları tarikat ya da dinî topluluğa göre tanımlayan misyonerler ya da rahipler ve rahibeler, bir başka deyişle *frer*ler ile *sör*lerdir . Önce Bizans’ta, sonra da Osmanlı İmparatorluğunda öğretim etkinlikleri gösteren

başlıca tarikat ve dinî topluluklar ya da cemiyetler şunlardı: *Obzervan* (Observants), *Konvantüel* (Conventuels) ve -giderek bağımsızlaşan- *Kapüsen* (Capucins) kollarıyla Saint-François tarikatı ya da *Fransiskan*'ler (Franciscains); Saint-Dominique tarikatı ya da *Dominiken*'ler (Dominicains, Fransızlar bunlara *Jakoben / Yakubî* de derler); Cizvit tarikatı ya da Cizvitler; *Karm* (Carme) tarikatı ya da *Karmelit*'ler; her biri kendi kongregasyonuna² bağlı *Lazarist*'ler (Lazaristes); İyilik Severlik / Hayır Severlik Kızları (*Filles de la Charité*); *Notre Dame de Sion* ve *Immaculée Conception de Notre Dame de Lourdes* rahibeleri; Hıristiyan Okulları Kardeşleri (*Frères des Écoles Chrétiennes*); *Marist* Kardeşler (Frères Maristes) ve *Salezien* (Salésien) rahipleri; *Assomption* rahip ve rahibeleri... ve ötekiler. Kimileri 1500'lerde, 1600'lerde, kimileri ise çok daha sonra geldiler Osmanlı topraklarına. Temel amaçları, başlangıçta, Bizans döneminde olduğu gibi, Doğu ve Batı Kiliselerini birleştirmektir. Bunu başaramayınca yaptıkları propagandalar, verdikleri vaazlar ve açtıkları okullarla gayri müslim toplulukları katolik dünyaya kazandırmaya çalıştılar. Hedef kitleleri ise ortodoks Rumlar, daha çok da Süryaniler, Melkitler, Marunîler, Kaldeliler ve özellikle de Ermeniler olmuştur. Ancak dostu bir Türk'ün Maurice Barrès'e söylediği gibi hıristiyanlaştıramadıkları için müslüman çocukların eğitimine uzun süre hiç ilgi duymamışlardır Fransız okullarının yönetici ve öğreticileri. (Barrès: 300)

Zaten misyonerler uzun süre hıristiyan topluluklarının dışına çıkmadıkları gibi, Müslümanlar arasında kendi inançlarını da yayamamışlardır; hattâ çalışma alanları 19. yüzyılın ilk yarısına kadar imparatorluğun İzmir, Selanik, İstanbul gibi büyük merkezlerindeki gayri müslim mahalleleriyle sınırlı kalmıştır. Bu durum Kırım Savaşından sonra değişir. 1862'de Bulgaristan bölgesinde çalışmaya başlayan Assomption rahip ve rahibeleri, 1882'de başkente gelir ve Müslümanları etkileyebilmek amacıyla merkezlerini kurmak için kentin İstanbul yakasını seçerler. Kırım Savaşı sırasında Filles de la Charité rahibeleri bu tarafa yerleşmek istemişler, ancak Lübnan olayları³ nedeniyle geri çekilmek zorunda kalmışlardır. Assomption rahibeleri bunu başardılar ve burada küçük bir kilise ile bir okul açıp çalışmalarına başladılar. Kira ile tuttıkları ev yetmeyince kendilerine Türk mahallesinin tam ortasında bir yer buldular. Buna öfkelenen Müslümanların tacizleri sonucu hıristiyan ailelerin çoğunlukta olduğu bir mahalleye taşındılar. Ama yine de Müslümanlara doğru genişleme yolunu açtıklarından, bu rahip ve rahibelerin etkinlikleri Türkiye'de bu alanda bir dönüm noktası oluşturmuştur.

Öte yandan, güçlü döneminde Osmanlı İmparatorluğundaki Müslümanlar *gâvur* dili saydıkları Batı dillerine hiç ilgi göstermezlerdi. Yine de, önceleri, yan yana yaşadıkları Rumların, Ermenilerin, Balkan uluslarının ve İstanbul'da önemli bir yeri ve ağırlığı olan İtalyanların dillerinden etkilendiler; *serbest kültür değişimleri* çerçevesinde, bir başka deyişle, birbirleriyle ilişkide bulunan, ama biri ötekenden daha baskın olmayan iki eşit ağırlıkta topluluk arasındaki doğal kültür alış-verişi sınırları içinde, bu dillerden

sözcükler aldılar; onlara sözcükler verdiler. Ama Doğu’nun kültür dili farsça ve din dili arapçadan başka hiç bir dil öğretmediler okullarında. Zaten, Osmanlı İmparatorluğunda yönetim, devlete asker ve memur yetiştiren okullar dışında, eğitim-öğretim işine hemen hiç karışmazdı. Gerek müslüman ve gerekse gayri müslim halklarda bu alan hayırsever zenginlerle din adamlarına kalmıştı. Ama tarihin zorlaması sonucu, Avrupa ordularının karşısında alınan yenilgileri durdurmak için onlarinkilere benzeyen okullar açılması düşünüldü; çünkü “*insan, tabiatı icabı muhafazakâr ve taklide mütemayildir. Bu itibarla herhangi bir ihtiyacını tatmine yarayan bir vasıtayı başkasından almayı, onu yeniden icada kalkışmaya tercih eder.*” (Turhan, 1972: 11) Dolayısıyla Osmanlı İmparatorluğundaki yenilikler ve devletin açtığı yeni okullar başlangıçta hep askerlikle ilgili olmuştur.

Gerilemenin önüne geçmek için Osmanlı yönetimi Avrupa’dakileri örnek alarak askerî okullar açacaktır; ama örnek, daha doğrusu yardım alınacak Avrupa, hangi Avrupa olmalıydı? İtalyanların Avrupa’sı mı? Almanya’nınki mi? Avusturya-Macaristan İmparatorluğu’nunki mi? Yoksa İngiltere’ninki mi? Burada bir seçim yapmak söz konusu olamazdı; çünkü *realpolitik* iktisadî, siyasî ve askerî alanda en yoğun ve en dostça ilişkiler içinde bulunan ülkeyi müttefik yapar; örnek ve yardımlar için de ilk önce bu doğal müttefik akla gelir. Gerileme döneminde Rusya ve Avusturya-Macaristan İmparatorluğu Osmanlı’nın aleyhine bir genişleme politikası izlemekteydiler. Almanya ile İtalya daha birliğini sağlayamamıştı. Ayrıca, Almanya, henüz siyasî ve ekonomik bir güç olamamıştı. İtalya, Akdeniz havzasında, özellikle de Osmanlı ülkesinde ticarî üstünlüğünü 1700’lerde çoktan yitirmişti. Bu bölgede İtalyanların bıraktıkları boşluğu 1600’lerde İngiltere ve Hollanda doldurmuş, Akdeniz ticaretini ele geçirmişlerdi. Ne var ki sonraki yüzyılda bu iki deniz gücü için Yeni Dünya ve Uzak Doğu daha kârlı olacak, dolayısıyla yüzlerini buralara çevireceklerdi. Buna karşılık, 14. Louis’in büyüklük politikası sonucu Avrupa’da giderek yalnızlaşan Fransa, bir kez daha Türkiye’ye yaklaşır. Napolyon’un Mısır seferi sonucu kısa bir aradan sonra yakınlık bir süre daha devam eder. Mehmet Ali Paşa’nın isyanından (1831) Kırım Savaşı’na (1853-1856) kadar Bâb-ı Âli’nin dış politikasında daha çok İngiltere’nin ağırlığı hissedilse de, barışın imzalanmasından Sedan yenilgisine kadar Fransa’nın etkisi yeniden artar. Öte yandan, İspanya Veraset Savaşını sona erdiren anlaşmalarla İngiltere’nin Okyanus ticaret yollarında önünü kestiği Fransa’nın Doğu ticaretini Osmanlı ülkesi üzerinden yapmakla yetinmek zorunda kalması, onu 1720’lerden başlayarak Türkiye ile en çok ekonomik ilişkide bulunan ülke düzeyine çıkarır. 18. yüzyıl boyunca süren bu ekonomik ve politik ilişkiler, bir toplumdaki kültürel değişimi belirleyen kurallar gereği üç kuşak, bir başka deyişle aşağı yukarı 100 yıl içinde, yavaştan hızlıya ve azdan yoğunla doğru bir gidişle meyvelerini verir. İmparatorluk değişen bu ortamda Fransa’ya açılır. Ancak bu kez, daha önce olduğu gibi *serbest* değil, *meccurî* bir kültür değişimi, bir başka deyişle biri çok daha güçlü iki topluluk arasındaki ilişkilerden doğan

ve güçlünün lehine, daha az güçlünün aleyhine bir değişim söz konusu olacaktır. Zira bu kez Fransa, sonucu her zaman başarılı olmasa da tek başına Avrupa'ya kafa tutan büyük bir güç; Osmanlı, ise hâlâ bölgesinde bir güç olsa da, zayıflayan, gerileyen bir imparatorluk artık. 18. yüzyılın son çeyreğinde açılan deniz ve kara mühendisliği okullarının daha sonra Harbiye'nin (1834) programlarına Fransızcanın konulması, daha az önemli kimi öteki nedenlerin yanı sıra, özellikle bu kuralların, bu gerekliliğin sonuçlarından başka bir şey değildir. Yine bu nedenle, 1821'deki Yunan isyanı gerekçesiyle işlerine son verilen Rumların yerine dil bilen müslüman memur yetiştirmek için Bâb-ı Âli'de açılan Tercüme Odası'nda öğretilmesi düşünülen ilk dil de, Tıbbiye'de (1827) öğretim dili de bir süre Fransızca olmuştur. Bununla birlikte Müslümanların bu dile ısınması kolay ve hızlı olmamıştır, çünkü yenilikler hep tepki çeker. II. Mahmut Saint-Benoît Koleji'ne devam edebileceklerine dair bir ferman veriyse de, Türklerin yabancıların okullarına gitmeleri bir yana, bu okulların yapımı için -Robert Koleje elindeki boş araziye satan Ahmet Vefik Paşa gibi- arsalarını veren Müslümanlar da hoş karşılanmamaktaydı. Hattâ ilk yıllarında Galatasaray'a da öğrenci bulmakta epeyce güçlük çekildi. Çeşitli dinsel gruplar bir arada olacağı için, Gayri Müslimler de, Müslümanlar da pek ilgi göstermediler bu liseye. Padişaha bağlı olan şeyhülislam siyasî iradeye karşı çıkamadı ama yahudi, katolik ve ortodoks din adamları kendi cemaatlerinden çocukların bu okula gitmesini engellemeye çalıştılar. 1870'de açılan Dar-ül Fünûn müdürlüğüne getirilen Hoca Tahsin Efendi, "Avrupa'da tahsil etmiş hür fikirli kimselerden" olduğu için "bermutad dinsizlikle itham" edilmiş ve "bu türlü konferanslar verdiriyor ve halka Fransızca okutuyor diye ... azlolunarak bir köşeye çekilmeye icbar olunmuştur." (Ergin: 562 ve 646)

Ancak bu böyle gitmeyecekti. Mühendishaneler ve Tercüme Odası'yla başlayan süreç, Tıbbiye ve Harbiye ile biraz daha genişlik kazanır. Ne var ki, yabancı okullarının yönetici ve öğreticileri din adamları olduğundan, tüm öğrencileri, bu arada Müslümanları da Hıristiyanlar gibi zorla kiliseye götürüp ibadet ettirdiklerinden, devlet, Müslüman çocuklarının buralara devamını yasaklamıştı. Ama Tercüme Odası'ndan geçmenin yüksek görevlerin anahtarı olduğu, bunun yoksul bir bakkalın oğlu Âli Paşa'yı sadrazam yaptığı ya da devlet hizmetinde Fuat Paşayı vazgeçilmez kılanın tıbbiyede öğrendikleri, hekimliği değil Fransızca'yı bilmesi olduğu da görülmüştü bir kez. Ayrıca 1839 ve 1856 Fermanları, Gayri Müslimlere memurluk kapılarını açmış, onları Müslümanlarla eşit kılmıştı. Devlet hizmetine girmeyi düşünen ve burada Fransızcanın önemini kavrayan Rumlar, Ermeniler ve Yahudiler -1867'den itibaren büyük merkezlerde okullar açıp Fransızcanın yaygınlaşmasına katkıda bulunan bu sonuncuların Alliance Israélite'i gibi- ya kendi öğretim kurumlarını oluşturdular ya da din ve mezhep farklarını bir yana bırakarak yoğun bir biçimde Fransız okullarına yöneldiler.

Türlere gelince, yabancı okullarının yararlarını geç görmüş olsalar da, "zamanla bu okullarla ilgilenmeye başlamışlardır. Hattâ," İ. Polat Haydaroğlu'nun H. Rhedoric

Davison’dan aktardığına göre, “1840’da ileri gelen ailelerin çocuklarından birkaç Türk, Robert College’in” iki kurucusundan biri olan “Cyrus Hamlin’in öğrencileri için düzenlemiş olduğu seminerde fizik, kimya deneylerini görmek için Palace okuluna ziyaretçi olarak gelmişlerdi.” (Polat Haydaroğlu: 208) 19. yüzyılın sonlarına doğru ise Fransızca öğretim yapan devlet okulu Galatasaray Lisesi’ne rağbet doruk noktasına çıkacak, rahip ve papaz yetiştirenler dışında yabancıların okullarında -önceleri kimi veliler çocuklarını buralara gönderdiklerini saklasalar da- (Mutlu: 146) müslüman öğrenciler de görülmeye başlanacak ve sayıları yıldan yıla hızla artacaktır. Başlangıçta Katoliklere hizmet vermek amacıyla açılan ve daha sonra öteki Hıristiyan mezheplerinden çocukların da geldiği Fransız okullarına en sonra giren Müslümanlar olacaktır; çünkü özellikle ve doğal olarak “bazı halk sınıfları arasındaki kanaatler ecnebi rahiplere çok gayri müsaitti. ...ilk defa Müslüman Türklerden bu mekteplere girenler Müşir Fuat Paşa’nın çocuklarıdır. Müşir Fuat Paşa’nın (1835-1931), 8 çocuğunu Saint-Joseph Koleji’ne koyabilmesi için, bütün enerjisini sarfetmesi gerekmişti.” (Ergin: 777) Bundan sonra diğer müslüman aileler de çocuklarını bu mekteplere gönderdiler. Öyle ki, müslüman öğrencilerin oranı “1900’de % 15’ten, 1911’de % 56, 1926’da % 51, 1931’de % 64 ve 1939’da yüzde 76’ya çıktı.” (Ergin: 777) Bu rakamlar şunu anlatıyor: Fransız okullarına önce Katoliklerin, daha sonra sırasıyla Gayri Müslimlerin, karma evlilikle kurulmuş ailelerin, ailesi yakın geçmişte Müslümanlığa geçenlerin ya da -Mısır’da doğup yine orada eğitim gördükten sonra otuz dört yaşında İstanbul’a gelen Müşir Fuat Paşa gibi- çocukluğunu ve gençliğini Batı kültürünün kendini hissettirdiği yerlerde geçirenlerin ve en sonra da yerli Müslümanların çocukları girdiler. Maurice Pernot’un *Rapport sur un Voyage d’Étude à Constantinople, en Égypte et en Turquie d’Asie* başlıklı yapıtına dayanarak Nurettin Polvan’ın verdiği bilgilere göre 1892 yılında Büyükkada Saint-Antoine Okulunda toplam 68 öğrenciden 4’ü, Saint-Benoît Kolejinde 150 öğrenciden 2’si, Kadıköy Notre Dame de Sion Kız Lisesinin 94 yatısız öğrencisinden yalnızca biri müslümandır; bu sonuncunun 53 yatılı öğrencisinin tamamı ise gayri müslimdir. Kadıköy Saint-Joseph Kolejinin, aynı tarihte, yatılı 123 öğrencisinden 6’sı ve yatısız 120 öğrencisinden 2’si, 1912’ye gelindiğinde ise 613 öğrencisinden 269’u müslümandır. 1892’de Kumkapı Sainte-Jeanne d’Arc okulunda 95 öğrencinin arasında yalnızca bir Müslüman varken, 1912’de gayri müslim öğrenci sayısı 225’e, Müslümanların sayısı ise 75’e çıkacaktır. Kumkapı Assomption Kolejinde 1892’de 115 öğrencinin tümü gayri müslimken, 1912’de toplam 132 öğrenciden 93’ünün müslüman kökenli olduğu görülecektir. Yine 1912’de, Haydarpaşa Saint-Louis Erkek Kolejinin 143 öğrencisinin 30’u, Saint-Michel Kolejinin 252 öğrencisinden 27’si, Haydarpaşa Sainte-Euphémie Okulunun 425 öğrencisinin 307 Osmanlı tebaasından 107’si ve Feriköy Saint-Jean Chrysostome Okulunda 180 öğrenciden 30’u müslüman kökenlidir. 1892 yılı öğrenci profilini verirken, Maurice Pernot, “memleketin en eski aile reislerinin hemen hepsi Saint-Benoît Kolejinin öğrencisi olmuştur. Çağdaş Türkiye’nin yüksek memur ve askerlerinden bir kısmı öğrenim ve eğitimlerinin tamamını veya bir kısmını bu müesseseye borçludur”

(Polvan: 166) derken kuşkusuz gayri müslim Osmanlılardan söz ediyordu daha çok; çünkü bu tarihte Fransız okullarındaki Musevîlerin sayısı Müslümanlarınkinden kat kat yüksekti ve Ortodokslarınki ise Katoliklerinkilere çok yakındı.

Fransız okullarına giden öğrencilerin aileleri toplumun üst kesimlerindendi; çünkü üst sınıflar başka kültürlere daha açıktır ya da daha çabuk açılırlar. Osman Ergin'e göre, Birinci Dünya Savaşının hemen öncesinde Saint-Joseph Kolejine çocuklarını gönderen 8 prens, 22 mareşal ve general, 90 yüksek şahsiyet, 30 banka direktörü, 80 sivil memur, 80 bankacı ve komisyoncu, 90 tıp doktoru, 20 avukat, 20 mühendis ve 300 civarında da irat sahibi bulunmaktaydı. (Ergin, 1977: 781-782) Müslüman alt ve orta-alt tabakaların bu öğretim kurumlarına önceleri pek ilgi göstermemesi bu okulların ücretli olmasından çok, genel olarak bu sınıfların tutucu tavrından, farklı yaşam ve düşünce biçimlerine kapalılıklarından kaynaklanıyordu kuşkusuz. Ama bunlar da zamanla üst sınıfları taklit edecek ve bu okullara gitmekte sakınca değil, yarar görecekler; okul seçiminde ise, Paul Fesch'in yazar Gaston Bordat'ya dayanarak belirttiği gibi, veliler, cumhuriyet öncesinde, laik okulları değil, ateizmden nefret ettikleri için misyoner okullarını tercih edeceklerdir. (Fesch: 482-483)

Lâle devrinde uç verdikten sonra giderek hızlanan kültürel değişim ortamının oluşturduğu *arz* ve *talep*, daha doğrusu yüksek *talebin* getirdiği *arz* sonucu, 1839'dan itibaren yabancıların açtığı okul sayısı da giderek büyük bir hızla artıyordu. "*Gerek Filles de la Charité denilen rahibeler, gerek Frères des Écoles Chrétiennes İstanbul'da Fransızca'yı yaymak hususunda çok önemli rol oynamışlardı. Bunlar gelip okul açınca kadar İstanbul Katoliklerinin çoğunluğunun konuştuğu dil İtalyancaydı. Fakat XIX. yüzyılın ikinci yarısı içinde bu rahip ve rahibelerin açtıkları okullar çoğaldıkça iş değişti. İtalyanca gerilemeye ve onun yerini Fransızca tutmaya başladı ve artık İtalyanca bir daha ön safa geçemedi.*" (Polvan: 106) Ancak, İstanbul'da İtalyancanın gerilemesinde bu Fransız okullarının payı kuşkusuz vardır. Ama onlar neden değil, daha çok bir sonuçtur; çünkü bu değişim ve öteki okullar, uluslararası ilişkiler bağlamında 1720'lerden beri Fransa ile Türkiye arasında zorunlu olarak gerçekleşen yoğun ekonomik ve dostça politik yakınlaşmadan kaynaklanmıştır.

Gerçekten de, ayrı bir okul sayılmaması gereken Beyoğlu'ndaki Saint-Louis Manastırında Kapüsenlerin İki Sicilya Krallığı için açtıkları Saint-Georges Dil Oğlanları Koleji ile Cizvitler gittikten sonra Lazaristlere verilen ve bunların Saint-Louis Dil Oğlanları Okulunun yerine açtıkları Saint-Louis Kolejinden başka, 1626'dan beri, her hangi bir Fransız okulu kurulmamıştı İstanbul'da. Lazaristlerin çağrısı üzerine 1838'de *Filles de la Charité* rahibelerinin bu kente ayak basmasıyla bu durum değişir: Saint-Benoît'dan 256, Saint-Georges Okulundan 213 yıl sonra Beyoğlu'nda Saint-Benoît Kilisesinin çevresinde *Maison de la Providence* denilen binada bir yetimhane ve bir okul açılır. Bunlara, daha sonra, küçük erkek ve kız çocuklar için ayrı sınıflar ile bir çocuk yuvası ve kızlar için bir iş

atölyesi eklenir. Artık Türkiye’de yabancı okullarının ikinci dönemi başlayacak, özellikle Fransız ve Amerikan okullarının ve göreceli olarak da öteki ülkelerinkilerin sayıları hızla artacaktır. Birinci Dünya Savaşına kadar sürecek olan bu ikinci dönemde İstanbul’da açılan ve Osman Ergin’in *Türk Maarif Tarihi* ile Nurettin Polvan’ın *Türkiye’de Yabancı Öğretimi* ve Dr. Şamil Mutlu’nun *Osmanlı Devletinde Misyoner Okulları*’nda adları geçen Fransız okullarının önemlileri ait oldukları tarikat ya da dinî topluluklar ve açılış tarihlerine göre bu yazının sonunda Ek I’de verilmiştir.

19. yüzyılın ikinci yarısında gelip sayısı 400’leri aşan okullarının büyük çoğunluğunu Anadolu’nun çeşitli bölgelerine serpiştiren Amerikalıların tersine, Fransızlar, bir kaç yüzü bulan okullarını uzun süre neredeyse sadece İstanbul’a toplayacaklardır. Ancak, bu kentin dışında da okullar açıldılar. İzmir’deki ilk Fransız Okulu Kapüsenlerindir; Dil Öğlanları Okulunun açılmasından önceki bir tarihte, 1600’lü yıllarda öğretime başlamış olmalı. İzmir Saint-Joseph Lisesi eski müdürlerinden frer Ange Michel, Bornova’da Simon Roux’nun yönettiği bir ticaret okulunun 1820’lerde açıldığını ve 1860-1870’lerde kapandığını söylemiştir. Vital Cuinet’nin adlarını verdiği ve 1891-1892 ders yılında öğrenci kabul eden bu kentteki okullar da Ek II’dedir. (Cuinet: 102-104) İmparatorluk geneline bakılacak olursa 1869’da 76 olan sayı 1901’de 260’a ulaşacaktır. 1913 yılına gelindiğinde ise, çevresiyle birlikte İstanbul’da 73; İzmir’de 27; üçü Mersin ve ikisi Tarsus’ta olmak üzere Adana vilayetinde 16; Kayseri vilayetinde 10; Sivas’ta 8; Malatya’da 7,⁴ Van, Elazığ ve İskenderun’da 6’şar; Bitlis vilayetinde ve Bursa’da 5’er; Tokat, Amasya ve Merzifon’da 4’er; Ankara, Eskişehir ve Konya’da 3’er; Aydın, Trabzon, Samsun, Erzurum, Diyarbakır, Mardin, Antep, Urfa, Cizre, Antakya, İzmit, Zonguldak ve Gelibolu’da 2’şer; Maraş, Adapazarı, İzmit, Uşak, Biga, Nevşehir, Kula ve Giresun’da birer olmak üzere Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde bu sayı 200’ün oldukça üstüne çıkmıştır. (Bakınız: Mutlu: 170-192) Bunlara yetimhane, çocuk yuvası, iş atölyeleri ... gibi kuruluşlar ile Fransa’nın yardım ettiği kimi etnik gruplara ait öteki Katolik okulları da eklenirse bu toplam daha da yükselecektir. Birinci Dünya Savaşına kadar Osmanlı İmparatorluğu sınırları içinde kurulan yabancı, bu arada Fransız misyoner okullarının en geniş, en ayrıntılı dökümünün Dr. Şamil Mutlu’nun Osmanlı İmparatorluğunda Misyoner Okulları başlıklı çalışmasında olduğunu da belirtmek gerekir.

Türkiye’deki Fransız okullarının hepsi bunlar değil kuşkusuz; çünkü tamamını tesbit etmek çok güç. Yüzyıllar boyu İstanbul gibi bir kentte var olan birçok kilisede ya da yanı başındaki o küçük okulların tümünün tam bir listesi nasıl çıkarılabilir? İzinsiz, ruhsatsız kurulmuş ya da kısa ömürlü, hiç bir iz bırakmadan yitip gitmiş okulların sayıları da epeyce yüksek olmalı. Frer Ange Michel’in sözünü ettiği Bornova’daki ticaret okulunun açılış ve kapanış tarihleri belli olmadığı gibi hiçbir araştırmada adına da rastlanmamaktadır. Saint-Benoît gibi önemli bir kolej bile çeşitli nedenlerden dolayı bir açılıp bir kapanmaktan kurtulamamışken daha az önemlilerin nelerle karşılaştıklarını bilebilmek

için çok çaba harcamak gerekecektir. Ayrıca, kimi okulların bir süre sonra adı veya yeri ya da iç yapısı değişir. Sınıflar eklenir, sınıflar çıkarılır; ikiye ayrılır; birleştirilir. Küçük çocuklara dua etmenin öğretildiği bir kilise okulundan, bir çocuk yurdu ya da bir yetimhaneden giderek temel bilgilerin verildiği modern bir ilkokula, daha sonra bir koleje ve bir liseye evrilmiş olanlar da var. Örneğin, Assomption rahibelerinin Kumkapı'da 1882'de açtıkları ilkokuldan Sainte-Jeanne d'Arc adında bir ortaokul çıkar. Gerekse duyulduğunda, Saint-Benoît Koleji bir ticaret ve bankacılık kısmı ile zenginleştirilir; Saint-Joseph Kolejinde bir Yüksek Ticaret Enstitüsü açılır; Assomption misyonerleri, bir okul olmasa da, Kadıköy'de Doğu Araştırmaları Yüksek Enstitüsü'nü kurarlar. İçinde kimsesiz erkek ve / veya kız çocuk yurdu, küçük erkek ve kız çocuklar için sınıflar, çocuk yuvaları, iş atölyeleri, ilk ve orta dereceli okullar ile yardım ve sağlık kuruluşlarını barındıran *Filles de la Charité* rahibelerinin Saint-Benoît Providence, Şişli Notre Dame de la Paix, Çukurbostan Saint-Joseph, Üsküdar Saint-Vincent kuruluşlarında eğitim-öğretim etkinliklerinin nerede, hangi bölümde başlayıp nerede, hangi bölümde bittiğine karar vermek güç olduğuna göre, bunların tümü bir okul mu, yoksa her biri ayrı bir okul mu sayılmalı? Her hangi bir tarikatın kurup yönettiği bir okulun bir başka tarikata geçtiği de sıkça görülür: Filles de la Charité rahibelerinin Pangaltı'da açmış oldukları ve varlıklı ailelerin çocuklarını kabul eden ilkokul 1857'de Notre Dame de Sion rahibelerine devredilerek günümüzde de bu adla anılan kız lisesinin temelleri atılır. Sicilya'dan gelen italyan Cizvitlerin 1864'te kurdukları Collegio Santa Pulcheria birkaç kez yer değiştirdikten sonra Parmakkapı'daki binasına yerleşir ve 1897'de Fransız Lazaristlerin Sainte-Pulchérie ortaokulu olur. Bir okul bir devletin korumasından bir başka devletin korumasına da geçebilir. Örneğin, oluşumu 1697'ye kadar inen, ama çağdaş bir öğretim kurumuna dönüşmesi 1880'li yıllarda gerçekleşen Beyoğlu'ndaki Saint-Antoine okulu ya da 1889'da cam fabrikasının içinde açılan (1914'te kapanmıştır) Konvantüellerin Beykoz okulu 1907'de Fransa'nın himayesinden İtalya'nın himayesine geçer. Kadıköy Notre Dame de Sion İlkokulu gibi varlığı bilinen ama kuruluş ve kapanış tarihleri bilinmeyen okullar da var. Kimileri için ise farklı tarihler verilmekte. Örneğin, Saint-Michel Lisesi, Nurettin Polvan'a göre 1870'de, Ankara'daki Fransa Büyükelçiliğinin web sayfasına göre 1881'de, lisenin kendi web sayfasına göre ise 1886'da kurulmuştur. Bu durumda, bu okulun açılış tarihi, yerini aldığı okulun Beyoğlu yangınında yok olduğu 1870 midir? Öğrenime başladığı 1881 mi, yoksa Maarif Nezaretince tanındığı 1886 mıdır?

Öte yandan, Fransızcanın öğretilmesi Fransız okulları ile de sınırlı değildir artık. Devlet okulları ile İmparatorluğu oluşturan etnik grupların açtıkları kurumların yanı sıra, örneğin, 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başında Rusya'da istedikleri gibi çalışmayan Gürcü din adamlarının kurduğu ve Fransa'nın koruması altındaki Notre Dame de Lourdes ve Papazköprüsü Saint-Joseph ilkokullarında öğretim dili Fransızcadır. Öteki ülkelerin Türkiye'deki okullarının programlarında da bu dile ağırlıklı olarak yer verilmektedir.

Buna karşılık içinde yaşadıkları ülkenin dili giderek biraz gerilere itilmiştir. Gerçekten de, Saint-Benoît 1693’ten başlayarak programına Türkçeyi de almıştı. Saint-Louis ve Saint-Georges Dil Oğlanları kolejlerinde, hattâ 1754’te kurulan Viyana Doğu Akademisi’nde, “*diplomasi dili Fransızca ile Akdeniz bölgesinin deniz hukuku ve ticaret dili İtalyancanın yanı sıra, Doğu ile ilişkilerde vazgeçilmez dil Türkçenin öğretimine de özel önem gösteriliyor; Arapça ve Farsçaya Türkçeyi tamamladığı ölçüde yer veriliyordu.*” (Testa et Gautier: 58) Ama İmparatorluk zayıfladıkça, Türkçe, sadece Avrupa’da değil, Türkiye’deki yabancı okullarında da gözden düştü, önce ya ihtiyarî oldu ya da programdan tamamen çıkarıldı. Ancak, kimi okullarda, özellikle türk öğrenciler de görünmeye başlayınca, yaşayan diller ve zorunlu dersler arasında yerini yeniden aldı.

Türkiye’deki Fransız okullarının programları Fransa’dakilere göre düzenlendiğinden ve öğretim dili Fransızca olduğundan doğal olarak öncelikle bu dil öğretilirdi. Geleneksel Osmanlı öğretiminde pek görülmeyen ahlâk, felsefe, resim, müzik ile Latince ve eski Grekçe gibi ölü diller; Almanca, İtalyanca, İngilizce gibi Avrupa’nın yaşayan dilleri; Rumca, Ermenice gibi imparatorluk içinde konuşulan diller; tarih, coğrafya, matematik, doğa bilimleri, fizik, kimya ve hattâ iş yaşamında yararlı olabilecek ticaret, stenografi, daktilografi gibi dersler de bulunurdu programlarında. Mezunlar bakalorya sınavını geçirip Fransa’da yüksek okullara yazılabiliyorlardı. Kitaplar Fransa’dan getirildiğinden bu ülkenin tarihi ve coğrafyası okutulmaktaydı. Ama zamanla Türkçe zorunlu hâle getirilmiş ve kimi okullarda 1914’e doğru programa Osmanlı coğrafyası ve tarihi de konmuştur.

Fransa’da 1904 yılında kabul edilen Émile Combes yasası ile bu ülkede tüm etkinlikleri yasaklanan dinsel toplulukları 1908’den sonra Türkiye’de de güç günler beklemektedir. Kapitülasyonlara dayanarak İmparatorluğun koyduğu kurallardan kaçabilen öğretim kurumlarında, Maarif Nezareti, denetim, programların düzenlenmesi, öğretmenlerin seçimi gibi konularda söz sahibi olmak ve Türkçenin okulların tümünde zorunlu dersler arasında yer almasını sağlamak için girişimlerde bulunursa da önceleri başarılı olamaz. Ama savaş başlayınca kapitülasyonlar kaldırıldığı gibi Fransız, İngiliz, İtalyan ve Rus okulları da kapatılır; ama mütarekeden sonra bunlar birer birer yeniden açılırlar. Ancak rahat günler geride kalmıştır; çünkü üçüncü dönem başlamaktadır. 1921 Ankara Anlaşması ile 1913’te tanınan Fransız okullarının ve Lozan Anlaşması ile de 30 Ekim 1914’ten önce tanınmış tüm hayır, sağlık ve öğretim kurumlarının çalışmalarının Türk yasalarına uygun olmak koşuluyla devamı kararlaştırılır. Asıl sorun, 1924’te Tevhid-i Tedrisat yasasıyla Millî Eğitim Bakanlığının öğretimde tek yetkili olması ve laiklik ilkesinin uygulanmasıyla çıkacaktır. Okullara bir genelge gönderilir. Okul ve kilisenin -nitelikleri gereği- farklı kurumlar olduğu; gerçek niteliğini unutup dinî gayretlerle hareket eden okulların kapatılacağı; herkese açık alanlarda dinî resim, heykel, simge bulundurulamayacağı yöneticilere bildirilir. Genelgenin gereği yerine getirilmeyince İstanbul’da 38

Fransız ve 4 İtalyan okulu kapatılır. Ancak yabancıların ülke yasalarına uymayı kabul etmeleri sonucu bu okullar yeniden açılır. Ama yöneticilerin hareketlerini kısıtlayan yeni ve kesin kurallar getirilmiştir. Bu kurallar 1926'da geliştirilip pekiştirilir; okul yönetimlerine bildirilir. Haçlar ve resimler herkese açık yerlerden kaldırılır; sadece yöneticilerin makam odasında ve Hıristiyanlara ayrılmış yerlerde bulundurulmaya başlanır. Bundan böyle türkçe, Türk tarihi ve coğrafyası öğretmenlerinin Türkler arasından seçilip atamalarını Bakanlığın yapması, kayıtların türkçe tutulması uygulamasına geçilir. Kilise dışında haç takılmasına, kitaplarda aziz ve azize resimlerinin olmasına, dinî propaganda yapılmasına göz yumulmayacaktır artık. 1936'da yabancı okullarının ana ve ilk kısımlarına Türkiye Cumhuriyeti yurttaşı çocukların girmesi de yasaklanır; orta derecelilere ise ancak bir devlet ilkokulunu bitirenlerin yazılabilesine izin verilir. Yabancı ortaokulların tüm öğrencilerinin türkçe, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgileri, sosyoloji gibi kültür derslerini türkçe okumaları ve millî kültürle ilgili derslerin türk öğretmenler tarafından türkçe verilmesi ilkeleri benimsenir. Bu kuralların anlamı şuydu: yalnızca matematik, fizik, kimya, biyoloji gibi fen dersleri yabancı dilde olacak, din propagandası gibi algılanabilecek davranışlardan kaçınılacak, katolik olmayan öğrencilere Hıristiyanlık bilgileri verilmeyecek, kiliseye götürülüp ibadet ettirilmeyecekti.

Bir türlü denetim altına alınamayan, Osmanlı yönetiminin getirdiği kuralları uygulamamak için çeşitli yollara başvuran ve bunda başarılı da olan yabancı okulları, artık her istediklerini yapamıyorlardı. Bir dönemin maliye bakanı Cavit Beyin, *kim hangi alanda iyi ise o alanda ondan yardım aldık: Harbiye'de Almanlar'dan, Bahriye'de İngilizler'den, maliye'de Fransızlar'dan* dediği günler de gerilerde kalmıştı ve genç Cumhuriyet kendine yetmeye çalışıyordu. Kapitülasyonların kaldırılması ve özellikle 1929 bunalımı sonucu gerçekleştirilen devletleştirmeler Türkiye'de Fransa'nın ekonomideki payının yanı sıra nüfus yoğunluğunu da azalttı. Ayrıca, bir zamanlar büyük güçler arasında yer alan bu ülkenin giderek *büyüklerin en küçüğü* ya da *küçüklerin en büyüğü*'ne dönüşerek uluslararası politikada eski ağırlığını yitirmesi sonucu, Versailles Barış Antlaşması çalışmaları sırasında, üstünde güneş batmayan Britanya İmparatorluğunun resmî dili İngilizceye de yer açmak zorunda kalan Fransızca hızla geriledi. Uluslararası düzeydeki tüm bu olumsuzluklara iki ülke arasındaki görüş farklılıkları sonucu çıkan anlaşmazlıklar da eklenince Fransızca Türkiye'de de çöküşe geçti.

Bir tarikata ya da *laik* din adamlarına bağlı, yatılı ya da yatısız, paralı ya da parasız, başlangıçta katolik Lâtinlere hitap eden kilise ve ruhban okullarıyla modern kolejlerden sonra tüm gayri Müslimlerin ve sonunda da Müslümanların da gittiği; bir mesleğe hazırlayan çıraklık eğitimi veren ya da ana okulu, ilk, orta ve lise, hattâ lise sonrası düzeyde klasik öğretim yapan; sayıları birkaç yüzü bulan bu Fransız okullarından, 1964'te yayımlanan Özel Okullar Rehberi'nde İstanbul'da yalnızca şu adlara rastlanmaktaydı: *Notre Dame de Sion Kız Lisesi, Notre Dame de Lourdes okulu, Sainte-Pulchérie Ortaokulu, Saint-Benoît*

Erkek Lisesi, Saint-Benoît Kız Ortaokulu, Saint-Michel Lisesi, Saint-Joseph Erkek Lisesi. (Aktaran: Polat Haydaroğlu: 116) Ankara’daki Fransa Büyükelçiliğinin web sitesine göre Türkiye’de etkinliklerini günümüzde de sürdüren Fransız okulları şunlardır: Bursa’da Oyak-Renault Okulu, İzmir Saint-Joseph Lisesi, Ankara’da Charles de Gaulle Lisesi ve İstanbul’da Pierre Loti (1942’de kurulmuş ve 1989’da bu adı almıştır), Sainte-Pulchérie (1997’de ilköğretimi sekiz yıla çıkararak yasanın getirdiği sarsıntılar sonucu 2000 yılında liseye dönüştürülmüştür), Saint-Michel, Saint-Benoît, Saint-Joseph liseleriyle Notre Dame de Sion Kız Lisesi. Bunlardan Oyak-Renault, Pierre Loti ve Charles de Gaulle Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığınca tanınmamıştır.

Türkiye’deki Fransız okullarının inişli çıkışlı 425 yılı aşan tarihi göz önüne alınıp getirdikleri ve götördüklerinin bir bilânçosu yapılırsa neler söylenebilir? Yararları ve zararları nedir? Türk kültürüne etkileri ne yönde duyulmuştur? Kimi yazarlara göre yabancı okulları kültür emperyalizminin maşalarıdır. Ancak, kültür ve kültür emperyalizmi bir sonuçtur daha çok; nedenlerini yabancı okullarında aramak Türkiye bağlamında pek yerinde bir girişim olmayacaktır. Zira bunların en eskilerinden ve en önemlilerinden olan İtalyan ve Fransız okulları daha çok İstanbul’da yoğunlaşmış ve 1800’lerin ortalarına kadar gayri müslim toplulukların dışına bile çıkamamışlardır. Anadolu’ya yayılmış olması dışında aynı durum Amerikan okulları için de geçerlidir. Zaten, Osmanlı İmparatorluğunda memur Enderun’da yetiştirilirdi. Her bir dinsel topluluğun hangi sektörde etkinlik göstereceği de önceden belirlenmişti: buna göre Müslümanlar, yöneticilik ve askerlik; gayri Müslimler ise zanaat ve ticaretle uğraşırlardı. (Lusignan: 21-25) Osmanlının kurduğu bu dengenin 19. yüzyılda Müslümanların aleyhine bozulduğu doğrudur; ama bunun nedenleri yabancı okullarında değil, ekonomik yapıda, izlenen politikada ve askerî başarısızlıklarda aranmalıdır daha çok. Kültürel değişimin yoğunlaştığı Tanzimat döneminin yüksek görevlileri Tercüme Odasında eğitim alanlar arasından çıkmıştır. Dr. Halit Ertuğrul, Cumhuriyet döneminde önemli mevkilere gelen kişilerin mezun oldukları okulları gösteren aşağı yukarı toplam 450-500 kişilik beş liste yapmıştır. Buna göre siyaset ve devlet hizmetleri, eğitim-kültür, basın-yayın ve sanayi alanlarında ilk sırayı çok açık farkla -sanayi hariç, çünkü burada Robert Kolejliler biraz daha fazla- Galatasaray Lisesi, ikinci sırayı ise -çok geriden- Robert Koleji çıkışlılar tutmakta. Listede öteki Amerikan okullarından 8, Avusturya Lisesinden bir, Alman Lisesinden 5 ve Fransız Liselerinden 18 ad yer almakta. Yine bu dönemde azınlık mensuplarından milletvekilliği ve bakanlık yapan 18 kişiden 3’ü Galatasaray Lisesini, biri Robert Koleji, geri kalanlar da Rum, Ermeni ve Yahudi okullarını bitirmişlerdir; bir başka deyişle, bu kişilerin arasında her hangi bir Fransız okulu mezununun adı geçmiyor. (Ertuğrul: 286 ve devamı) Tercüme Odası ile Galatasaray Lisesi’nin birer devlet kuruluşu olduğunu ve bu listelerde yer alabilecek yüzlerce, binlerce devletin öteki liselerini bitirenlerin var olduğunu ise anımsatmaya gerek yok. Ayrıca günümüzde bu sayıların anglo-sakson eğitimi alanların lehine hızla değiştiği de bir gerçek.

Bu veriler Fransız okullarının başarısı, etkisi ve yararı konusunda nasıl bir sonuca götürür bizi? Bu okullar önce gayri müslim Osmanlıların, sonra Türklerin Batı'ya, Batı düşüncesine, Batı uygarlığına yakınlık duymalarına, yaklaşımlarına katkıda bulundu. Şimdilerde unutulmuş disiplinli, bıkmadan usanmadan, iğne ile kuyu kazarcasına çalışmayı Türklerin cizvit papazlardan öğrendiği söylenirdi yakın geçmişte. Fransız okullarının asıl önemi, Türkiye'nin çağdaş uygarlığı yakalamasını sağlayacak modern okullarına model oluşturmalarıdır. Batılılaşma sürecinde özellikle ilk ve orta dereceli okullar Fransız okullarına göre, belki de İstanbul'dakilere bakılarak kurulup yapılandırılmıştır: "Osmanlı hükümeti Ticaret Bakanlığı İstanbul'da bir resmî ticaret enstitüsü kurmaya teşebbüs ettiği zaman bu hususta Frère'lerin Ticaret Enstitüsü müdüründen malûmat ve öğüt istenmiştir. Resmî Ticaret Okulunun programları ve teşkilatı, bazı teferruat farklarıyla beraber Kadıköy'ündeki Frère'ler Ticaret Enstitüsünden kopye edilmiştir." (Polvan: 193)

Kaynakça

- Balivet, Michel. 2005. "Francophones et francophonie en monde turc", *Francophonie en Turquie, dans les pays balkaniques et de l'Europe orientale*, Actes du colloque international pluridisciplinaire, Université Hacettepe, mai 2004, textes réunis et publiés par Zeynep Mennan, İstanbul: Les Éditions ISIS.
- Barrès, Murice. 1923. *Une Enquête aux Pays du Levant*, Préface de Jacques Huré, Houilles, Éditions Manucius, 2005.
- Cuinet, Cuinet (1), 2001. *La Turquie d'Asie, V, Le Vilayet de Smyrne et le Mutesarrıflık de Bigha*, İstanbul: Les Éditions ISIS.
- Cuinet, Vital (2), 2001. *La Turquie d'Asie, VI, L'Anatolie centrale, Angora, Koniah, Adana, Mamouret-ul-Aziz, Sivas*, İstanbul: Les Éditions ISIS.
- Ergin, Osman, 1977. *Türk Maarif Tarihi*, 1-2. Cilt, İstanbul: Eser Matbaası.
- Ertuğrul, Halit, 2003. *Kültürümüzü Etkileyen Okullar*, 5. Baskı, İstanbul: Nesil Yayınları.
- Fesch, Paul. 1907. *Constantinople aux derniers jours d'Abdul-Hamid*, Paris: Librairie des Sciences Politiques et Sociales.
- Marcel Rivière, Lusignan, Livio Missir de. 2004. *Familles latines de l'Empire ottoman*, İstanbul: Les Éditions ISIS.
- Mutlu, Şamil. 2005. *Osmanlı İmparatorluğunda Misyoner Okulları*, 2. Baskı, İstanbul: Gökkuşbu Yayınları.
- Polat Haydaroğlu, İlknur. 1993. *Osmanlı İmparatorluğu'nda Yabancı Okullar*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Polvan, Nurettin. 1952. *Türkiye'de yabancı Öğretim*, I. Cilt, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Testa, Marie de et Gautier, Antoine: 2003. *Drogmans et Diplomates européens auprès de la Porte Ottomane*, İstanbul: Les Éditions ISIS, "Analecta Isisiana".
- Turhan, Mümtaz. 1972. *Kültür Değişmeleri*, İkinci Basılış, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- EK I

Tanzimat'tan Sonra İstanbul'da Açılan Fransız Okulları

- Saint-Benoît Providence İlkokulu ve kız Ortaokulu, Filles de la Charité rahibeleri, 1839.
- Galata Saint-Pierre Okulu, Frères des Écoles Chrétiennes rahipleri, 1842. (Önce Saint-Benoît'daydı; 1851'de Yüksekaldırım'a, 1854'te Galata Saint-Pierre Kilise ve Manastırına taşındı).

- Taksim Saint-Jean Baptiste Okulu, Frères des Écoles Chrétiennes, (*Frère*’lerin ilk açtıkları okullardan biri).
- Bebek Saint-Joseph yatılı ve yatısız okulu, Frères des Écoles Chrétiennes rahipleri, 1853.
- Taksim Saint-Vincent Müessesesi okulları, Filles de la Charité rahibeleri, 1853.
- Saint-Vincent de Paul Kız Ortaokulu, Filles de la Charité rahibeleri, 1846. (1897’de Fransız Lazaristlere devredilir; adı 1919’da Sainte-Pulchérie olur.)
- Pangaltı Yatılı İlkokulu, Filles de la Charité rahibeleri, 1856. (1857’de Notre Dame de Sion rahibelerine devredilir.)
- Taksim Saint Louis Ruhban okulu ve koleji, Pères Capucins, 1856.
- Şişli Notre Dame de la Paix Yatısız Kız İlkokulu, Filles de la Charité rahibeleri, 1857.
- Notre Dame de Sion Kız Lisesi, Notre Dame de Sion rahibeleri, 1857.
- Kadıköy Notre Dame de Sion Kız lisesi, Notre Dame de Sion rahibeleri, 1863.
- Taksim Frères de la Doctrine Chrétienne Okulu, 1863.
- Çukurbostan Saint-Joseph Yatılı ve Yatısız Kız okulları, Filles de la Charité rahibeleri, 1869.
- Saint-Benoît Lazarist Semineri, 1867.
- Şişli Notre Dame de la Paix Çırak Okulu, Filles de la Charité rahibeleri, 1870.
- Kadıköy Saint-Joseph Koleji, Frères des Écoles Chrétiennes rahipleri, 1870. (1903’te Yüksek Ticaret Enstitüsü kısmı açılır.)
- Beyoğlu Saint-Michel Koleji, Frères des Écoles Chrétiennes rahipleri, 1870 veya 1881.
- Kadıköy Oriental de l’Assomption Okulu, 1870.
- Pangaltı Saint-Esprit Erkek Okulu, Frères des Écoles Chrétiennes rahipleri, 1871.
- Beyoğlu Sainte-Élisabeth Kız yatılı Okulu, Fransisken rahibeleri, 1872.
- Beyoğlu Sainte-Élisabeth ücretsiz Okulu, Fransisken rahibeleri, 1872.
- Kadıköy Erkek İlkokulu, Frères des Écoles Chrétiennes rahipleri, 1878.
- Büyükdere Mineurs Conventuels okulu, 1881.
- Bebek Sœurs de la Charité okulu, 1881.
- Kumkapı Sainte-Jeanne d’Arc Okulu, Assomption rahibeleri, 1882.
- Büyükkada Saint-Antoine Okulu, Fransisken rahibeleri, 1883.
- Kumkapı Assomption Koleji, Assomption rahipleri, 1883.
- Kumkapı Assomption Semineri, 1883.
- Pangaltı Saint-Esprit Kız Okulu, Notre Dame de Sion rahibeleri, 1883.
- Üsküdar Saint-Vincent Müessesesi İlkokulu, Filles de la Charité rahibeleri, 1883.(Bu okul, yatılı yatısız kısımlarıyla daha önce 1859’da açılmış, ancak hemen kapanmıştı).
- Taksim Saint Antoine okulu, Frères Mineurs Conventuels, 1885.
- Fenerbahçe Sainte-Irène Okulu, Assomption rahibeleri, 1886.
- Fenerbahçe Assomption Semineri (hazırlık bölümü de vardır), 1886.
- Üsküdar Sœurs de la Charité okulu, 1887.
- Yeşilköy Kapüsen İlkokulu, 1892’den önce açılmış.
- Yeşilköy Kız Okulu, Frères Maristes rahipleri, 1892.
- Immaculée Conception Erkek Koleji, Frères Maristes rahipleri, 1894. (Adı daha sonra Sainte-Marie Okulu olmuştur).
- Haydarpaşa Sainte-Euphémie İlkokulu, Assomption rahibeleri, 1895.
- Bebek Saint-Gabriel Okulu, Frères Maristes rahipleri, 1896.
- Moda Immaculée Conception de Notre Dame de Lourdes Kız İlkokulu, Immaculée Conception de Notre Dame de Lourdes rahibeleri, 1896.
- Feriköy Saint-Jean Chrysostome Koleji, Frères des Écoles Chrétiennes rahipleri, 1896 (adı

1921'de Sainte- Jeanne d'Arc Koleji olur.)

- Bebek Lazariste okulu, 1896.

- Kumkapı Oblates de l'Assomption okulu, 1896.

- Haydarpaşa Saint-Louis Erkek İlkokul ya da Koleji(?), Frères des Écoles Chrétiennes rahipleri, 1898.

- Bakırköy Notre Dame du Rosaire Erkek Koleji, Frères Maristes rahipleri, 1909.

-Yeşilköy Sacré Cœur Okulu (ilk+orta), Frères Maristes rahipleri, 1910

- Kadıköy Notre Dame de Sion İlkokulu, Notre Dame de Sion rahibeleri, (1912 ve 1913'te var olduğu biliniyor, ama açılış ve kapanış tarihi bilinmemekte).

-Yedikule Saint-Théodore okulu, Frères Maristes rahipleri, 1912'den sonra.

EK II

İzmir'deki Fransız okulları (1892)

- Providence Koleji, Filles de la Charité rahibeleri, 1833

- Fransız Hastanesi Okulu, Fransız Hükümeti kurup yönetimini Filles de la Charité rahibelerine devretmiştir.

- Bornova Okulu, Filles de la Charité rahibeleri

- Buca Okulu, Filles de la Charité rahibeleri

- Lazarist Erkek Koleji, 1845

- Saint-Joseph Koleji, Frères des Écoles Chrétiennes rahipleri, 1880

- Sain-Jean İlkokulu, Frères des Écoles Chrétiennes rahipleri

- Saint-André İlkokulu, Frères des Écoles Chrétiennes rahipleri

- Çıtrak Okulu, Frères des Écoles Chrétiennes rahipleri, 1880

- Karşıyaka Okulu, Frères des Écoles Chrétiennes rahipleri

- Kız Yatılı okulu, Notre Dame de Sion rahibeleri, 1875

- Karşıyaka Okulu, Notre Dame de Sion rahibeleri

Notlar

1. Sabahları Türkçe, Fransızca, okuma, yazı, hesap, tarih, coğrafya, öğleden sonra ise el işleri, eğitim ve sağlık dersleri verilen; dolayısıyla kızları iş güçlerinden de yararlanılacak iyi birer ev hanımı olarak yetiştirmeyi amaçlayan ve günümüz kız meslek liselerinin ilk örneklerinden biri sayılabilecek bu okulun adındaki *sanayi* endüstri değil *teknik, sanat / zanaat* ya da *meslek* anlamında kullanılmış olmalı.

2. Katolik mezhebinde tarikat, bir grup din adamını bir araya getiren, üyelerinden belli bir düzene devamlı bağlı kalmak üzere törenle söz verişlerde bulunmalarını isteyen bir kuruluştur. Üyelerinin daimî veya geçici olarak basit söz verişlerde bulunmasını, hattâ itaat edeceğine söz vermesini yeterli sayan kuruluşlar, cemiyetler de vardır. Bunlara *kongregasyon* denir; tarikatlardan daha geç, 17. yüzyıldan itibaren ortaya çıkmışlardır. Bir tarikata bağlı olan papazlar düzenli (*régulier*), bağlı olmayanlar ise bağımsız, laik (*séculier*) olarak nitelenmektedir.

3. Bâb-ı Âli'nin 1842 ve 1845'te yaptığı düzenlemelerden sonra göreceli bir barış sağlanan Lübnan'da Fransa'nın ve Katolik Kilisesi'nin Hristiyanları desteklemesi sonucu, 1860'ta Dürzilerle Hristiyanlar arasında çatışmalar yaşanmış; birçok Hristiyan ölmüş; Fuat Paşa'nın aldığı sert önlemler sonucu olayların yatışmış olmasına karşın 6000 Fransız askeri Lübnan'a girmişti.

4. Harput ve Malatya'daki okullarda italyan ve ıspanyol rahibeler de çalışmakta, programlarında ise Fransızcanın yanında Türkçe, Ermenice ve İtalyanca da yer almaktadır. (Cuinet,2: 220)

A Social Transformation Project: Literacy Academy “Lifelong Learning Centre”



Murat Aşıcı

Université de Marmara, İstanbul, Turquie
masici@marmara.edu.tr

Reçu le 05.05.2014 / Évalué le 24.06.2014 / Accepté le 28.01.2015

Un Projet de Transformation Sociale: Académie de Littératie « Centre de l'apprentissage tout au long de la vie »

Résumé

Selon les pays développés, la transformation et le changement de la société, la continuité des hauts niveaux de l'enseignement scolaire ainsi que dans les domaines industriels et technologiques dépendent de projets et travaux dans le domaine de la littératie. Cette étude porte sur un centre destiné à être mis en place sous la littératie dans un pays sur la voie du développement comme la Turquie. L'objectif général de l'Académie de la littératie considérée comme l'organisation principale dans le développement qui dépend de l'éducation, est d'éduquer les individus alphabétisés fonctionnels et de fournir le développement social, culturel et professionnel de ces personnes. Le Centre de l'éducation permanente de l'Académie de la littératie conçu sera d'abord créé à l'Université de Marmara. Ensuite, ils seront étendus avec des Académies de la littératie créées au sein d'une université sélectionnée dans chaque région, et enfin dans chaque province.

Mots-clés: Littératie, apprentissage tout au long de la vie, culture, enseignement

Toplumsal Değişim Projesi: Okuryazarlık Akademisi “Hayat Boyu Öğrenme Merkezi”

Özet

Gelişmiş ülkeler, toplumun dönüşümünü ve değişimini okullardaki eğitimin yanı sıra sanayi ve teknoloji alanındaki ileri düzeylerinin devamlılığını okuryazarlık alanındaki proje ve çalışmalara bağlı görmektedir. Bu çalışma, Türkiye gibi gelişme yolunda olan bir ülkede, okuryazarlık kavramı altında kurulması düşünülen bir merkez hakkındadır. Eğitime bağlı kalkınmada öncü kuruluş olması düşünülen Okuryazarlık Akademisi'nin genel amacı, işlevsel okuryazar bireyler yetiştirerek, kişilerin sosyal, kültürel ve mesleki olarak geliştirmelerini sağlamaktır. Tasarlanan Okuryazarlık Akademisi, Hayat Boyu Öğrenme merkezi, öncelikle Marmara Üniversite'nde kurulacaktır. Daha sonra her bölgeden seçilen bir üniversitede ve son olarak her ilde kurulacak Okuryazarlık Akademileri ile yaygınlaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık, Hayat boyu Öğrenme, Kültür, Eğitim

Abstract

Developed countries believe that transformation and change of the society, and sustainment of their advanced level in the fields of industry and technology, as well as in education at schools, are dependent upon the projects and operations in the field of literacy. This study is about established a center under the concept of literacy in Turkey which is going on development. Devised as a pioneer organization in education-dependent development, the Literacy Academy's general purpose ensure social, cultural and professional development of individuals by bringing up functional literate individuals. Designed The Literacy Academy, Lifelong Learning Centre will be established in the Marmara University in the first place and then spread with a university in each region, and ultimately, with Literacy Academies to be established in each province in Turkey.

Keywords: Literacy, Lifelong Learning, Culture, Education

Introduction

Education lies in the foundation of social, cultural and economic development of a country. The authority responsible for planning, guiding, developing and inspecting the education is the governor's offices representing the Ministry of National Education, Ministry of Culture, Ministry of Internal Affairs and the Presidency of the Republic of Turkey in the first place.

While education and instruction activities are conducted on subjects specified in the main objectives at schools affiliated to the Ministry of National Education, it is also aimed to improve the skills and abilities that will be required by individuals throughout their lives. However, although it is clearly specified in the Curriculum, functional literate individuals cannot be brought up due to a number of reasons (teacher training, preparation for entrance exams of upper government body, crowded classrooms, etc.)

Schools provide the basic literacy skills in the first grade, but fail to develop the reading and writing skills and reading culture required for becoming a good literate person, and to inculcate the habit of reading, and what is more important, they fail to earn new literacy skills such as media literacy, information literacy, internet literacy, etc. that are required to be used by students in this information and communication age (Altun, 2005).

Ministry of Culture and Tourism provides support to the development of the social in terms of literacy with its libraries and exhibitions organized. Contributions of governors affiliated to the Ministry of Internal Affairs to education are restricted to defined duties such as inspection and development, and to provision of infrastructure services. Sometimes, as can be seen in Sakarya governor example, even though governors engage

in operations fitting the importance of the subject within a city, these operations are not sustainable, due to the office period of governors.

This situation emphasizes the requirement for an organization that specifically focuses on the general educational problems of our country, and on literacy status, that is the application of lifelong learning approach. At this point, the Literacy Academy is a non-governmental project that is planned to be implemented bearing this requirement in mind.

This organization, which is devised to provide support to development of literacy policies for the country, and to implementation of these policies, will have three primary duties:

- to investigate literacy status of regions and provinces, and submit the results to the concerned authorities and organizations;
- to raise awareness of all layers of the society about the functional literacy in cooperation with the social and professional groups, to ensure that the functional literacy is perceived at the same level as that in developed societies;
- to provide information, communication and organization support to all concerned authorities and organizations to develop and implement literacy projects.

Considered to be founded under the roof of the Marmara University in the first place, the Literacy Academy is designed as an autonomous and civil organization that can be joined by concerned individuals from all social layers of the society desiring to be involved or participate in literacy projects on the universal ground of the University and under the patronage of the Governor of the province.

As in developed countries, improvement and development of literacy of the society is not solely related to the Ministry of National Education, Ministry of Culture, and education and instruction at schools. Awareness, change and transformation of the society in terms of literacy would be possible only if all individuals and organizations concerned with literacy in the society and all social layers cooperate and produce ideas, projects and work.

- The Literacy Academy, Lifelong Learning Centre, which will shape up the future of the society, is designed to be active in the following areas:
- Develop policies and strategies aimed at promoting and inculcating the habit of reading, which is under the responsibility of the Ministry of National Education and Ministry of Culture;
- Organize activities in a variety of areas to promote and inculcate the reading culture in the country;
- Develop and organize implementation of projects aimed at making individuals

- having basic literacy skills become functional and multi-functional literates;
- Provide contributions to development and education of the society, particularly the new generation, in terms of new fields of literacy such as information literacy, media literacy, technology literacy, etc. that have emerged after rapid development of the information and communication technologies;
 - Raise awareness of the educational institutions on all literacy skills, and particularly the reading literacy, science literacy, and mathematics literacy, and contribute to teacher training in the first place in terms of literacy;
 - Cooperate with individuals and organizations from different segments of the society for development of the literacy skills that is a part of lifelong learning, and promotion of literacy in the society;
 - Develop training programs to improve different types of literacy such as family literacy, culture literacy and environment literacy, etc., and to engage in activities to ensure implementation of these programs.

Activities similar to the above have been carried out by institutes, centres and non-governmental organizations established around the literacy concept under many different names in Europe and the United States of America for decades. Developed countries believe that transformation and change of the society, and sustainment of their advanced level in the fields of industry and technology, as well as in education at schools, are dependent upon the projects and operations in the field of literacy. Therefore, they make innovations at educational institutions in order to improve literacy to increase their achievements at international exams measuring language, science and mathematics literacy of literates, such as PISA survey conducted by OECD, and they get alarmed when their ranking falls, and therefore they allocate new budgets for literacy projects (Eurydice, 2011). For example, after registering 2.8-point fall in its literacy rate in 2010, France allocated Euro 100 million for literacy projects.

Literacy efforts supported by developed countries by allocating considerable budgets from the Ministries of Education, Culture and Internal Affairs since the 1950s must be addressed urgently in our country as well, and the Literacy Academy that will be founded as a “centre” in the Istanbul province should transform into a national organization providing guidance to literacy activities first in Istanbul and then throughout the whole country.

In order for such an organization, which is actually late for Turkey that is a developing country, to be capable of providing effective and efficient services without any bureaucratic obstacles, it is highly important that it becomes a non-governmental organization supported by the government.

The fact that the Literacy Academy, which will be established as a centre within the University under patronage of the Presidency of the Republic of Turkey, is to be supported by the Governor’s Offices and Special Provincial Administrations will increase the reputation of the Centre before the public, and assist in overcoming the financial problems at the establishment phase.

The Literacy Academy Lifelong Learning Centre, which is planned to be established in the Marmara University in the first place, will implement its projects in a number of towns to be selected as pilot regions in the Istanbul province, and then spread with a university in each region, and ultimately, with Literacy Academies to be established in each province in Turkey.

Such a non-governmental organization to be established with the support of the Ministry of National Education and Ministry of Culture under the leadership of the governors in each province will provide new opportunities and spur educational activities with projects created out of schools with participation of teachers. The Academy will become a “project development and implementation” centre that provides scientific diagnoses and solutions regarding the educational problems of the country by providing training to teachers and conducting researches with the contributions of the academicians at universities.

Devised as a pioneer organization in education-dependent development, the Literacy Academy’s general purpose ensure social, cultural and professional development of individuals by bringing up functional literate individuals. Inculcation of the literacy in this sense means change and transformation of the society in line with the developing conditions in the world.

To this end, focus will be given to projects and programs to ensure that students become functional literates while they are still studying at schools. Furthermore, the Literacy Academy will also provide training and develop projects aimed at raising awareness of students and the society on matters that are a part of the contemporary education in the world today, such as media literacy, information literacy, science literacy, mathematics literacy, etc., whose number and diversity increases as a result of the ever developing technologies. As a consequence of all these, the Academy will provide contributions to bringing up and increasing the number of universal literates in our country as well.

The Academy considered to be established matches the Lifelong Learning concept that is the main theme of the Bologna process of the European Union (Gürdal, 2000). In fact, universities involved in this process are expected to establish Lifelong Learning centres. As a matter of fact, some universities have already established such centres. Difference of the centre to be established at Marmara University will be the focus

on “Literacy”, the main application subject of lifelong learning, and that it will be a non-governmental organization.

In line with the purposes listed above, the Literacy Academy planned to be established will speed up the process of change and transformation of the society through three different types of activities:

a) Teacher Training: The Literacy Academy will organize seminars, conferences and workshops for teachers to provide information on the literacy concept that incessantly changes and diversifies in the world, and on the in-class activities based on this new concept, and provide training on project development and writing.

b) Literacy Researches: As a research centre, this unit will conduct researches to determine the literacy status of specific regions, provinces and towns, and report the results to concerned units. The literacy status of each specific province will be established in details also taking into consideration the results of national and international educational surveys such as OBBS, PISA, TIMS, etc.

c) Project Development: This unit that will be responsible for development and implementation of all kinds of projects related to literacy will ensure development and implementation of projects intended for improving the literacy knowledge, behaviours, and attitude of students and the society in the first place.

As a result of this social change and transformation, the number of individuals, who have adopted the lifelong learning principle, are capable of solving their problems, make correct decisions, and have improved entrepreneurial abilities and creative skills, is expected to increase.

Current Study

The relation between the self-development of individuals and development of the society and the country has been recognized in our country that is classified as a developing country today as well. Today, many intellectuals assert that there is direct proportion between literacy development of individuals and development of the society (Sanders, 2010). Likewise, it is widely believed throughout the world that creation of such a society would be possible only if this concept is always kept up-to-date, and studies and activities are carried out about it.

Literacy studies indicate that education provided solely at educational institutions is not sufficient to create a literate society. Parents, school environment and surroundings should also work for the same purpose. Likewise, it is also asserted that individuals gain literacy skills only if they involve in different types of studies and different activities (Watson, 2004; Ege, 2006).

In addition to development of a common awareness aiming to become literate, it is necessary to conduct studies on the following subjects in order to enable literacy to become a part of the family, school and city culture:

- Preparation of environments and opportunities that will facilitate access to books and written materials,
- Provision of infrastructure services such as children’s libraries, school libraries, public libraries, book houses, book exhibitions, etc.,
- Improvement of skills of utilization of computer environments and sharing information on such environments in professional and individual development stages in order to enable individuals to become information and technology literate (Güldal, 2000).

One of the most important educational problems of our country is the low level of educational perception of the citizens. People with low level of educational perception do not see the education as the only way for personal and social development, and part of the total development of the society. Consequently, this negative perception negatively affects the reading and writing activities and functional literacy. Such individuals cannot develop habit of and interest in reading. This problematic situation in gaining reading culture also reduces academic learning at schools and consequently the overall achievement at educational institutions.

Educational achievement of individual countries and their ranking among all countries in the world are measured with international surveys and exams such as PISA, PIRLS and TIMS. As is known, ranking of our country in the last PISA survey conducted in 2009 was near the bottom of the list. The situation is not much different according to the results of the national “Student Achievement Determination Test” (SADT) (MEB EARGED, 2009). On the other hand, because particularly the PISA exam measures reading skills, and science and mathematics literacy, it is also an indication that the literacy of the Turkish students is far lower compared to the other countries in the world (Yeğitek, 2012).

Following the aforementioned statements, the purpose of Literacy Academy is to determine the literacy status of the city, the district and the country by using various scientific methods and to develop literacy projects that meet those needs.

Sub-purposes under the main purposes of the Literacy Academy are as follows:

- a) Determine the literacy of the province, region and the country using scientific methods
- b) Conduct studies analyzing the literacy status of specific provinces and regions and looking into the relevant problems, and to develop improvement projects based on these studies

- c) Prepare reports based on the results of researches and studies similar to those others conducted in the world, and submit these reports to the concerned governmental bodies and civil and administrative authorities
- d) Hold conferences with the prominent people, artists and journalists to promote the literacy concept that changes and diversifies in the world, to promote the reading culture, and to change the literacy attitudes and behaviours
- e) Cooperate with universities and scientist encourage establishment of literacy departments
- f) Develop Program Development Departments for Universities, as well as Primary Education Integrated Literacy Programs and Family Literacy Programs (Watson, 2006)
- g) Provide support to the 'Turkey Read' project, which has been implemented since 2009 under patronage of the Presidency of the Republic of Turkey, on provincial and regional bases
- h) Hold meetings with governors, district governors, mayors and other administrative authorities to provide information on and promote literacy
- i) Introduce the literacy concept that changes and diversifies in the world to teachers serving in respective regions in the first place, and conduct activities illustrating what kind of training can be given at schools on the new literacy approaches
- j) Develop and implement reading culture projects aimed at improvement of reading skills of citizens and students, inculcate the reading habit, and change their values and attitudes towards reading
- k) Carry out studies on Information and Communication Technologies, support the studies conducted at schools and other institutions
- l) Implement joint projects with children's literature professionals and writers to make literacy a life culture
- m) Develop and implement projects intended for families and pre-school educational institutions to promote the preliminary literacy knowledge, concepts and skills
- n) Cooperate with writers and educators to develop and implement projects aimed at bringing up functional literate students at all grades of education
- o) Conduct studies aimed at improvement and enrichment of school and classroom libraries, which are of prime importance in bringing up literate individuals, and support similar projects

Develop and implement school environment projects that will encourage broad participation to inculcate and promote the reading culture across the society.

Method of Implementation

In line with its goal “to determine the literacy of the province, region and the country using scientific methods, and to develop literacy projects fitting the situation and requirements”:

- The Literacy Academy will be established in Istanbul, Marmara Region. Following one-year application in Istanbul, a Literacy Academy model suitable for the conditions in Turkey will be developed. The literacy status will be established in two different towns in order to sample Turkey. During these operations, the possibilities and conditions of coordination between these two branches will be researched, and a brand-new institutional model that is peculiar to our country will be created through improvements and arrangements.
- This model will continue to be developed by the end of the first year, and then the number of academies will be gradually increased. Within this framework, branches will be opened in all seven regions of Turkey, and each of them will conduct studies for their respective regions. Finally, the academy branches that will be established in one province in representation of all regions may be established in other provinces as well. Ultimate goal is to transform these branches into National Literacy Academies, which are considered to be non-governmental organizations with wide participation, under patronage of the Presidency of Turkey and supported by provincial governors. The Academy will:
 - provide the administrators, educators and intellectuals with the opportunity to deliberate the issue, promulgating the information gathered using scientific methods.
 - draw attention of all educators from preschool period to university, particularly of the families, to the literacy that is changing in the developing world, and keep the position of literacy in human and social lives up to date.
 - increase the quality of education and achievement of students through Family Literacy program and projects in regions with educational problems.
 - provide contributions to creation of a literate society by inculcating reading culture by means of family, school, district and city projects.
 - serve as the concerned authority in European Union Projects and create a common ground for joint implementation of projects intended for promoting the literacy of the region.
 - contribute to increasing the number of functional and multi-functional literates as defined by UNESCO, and to social, cultural and economic development of the region.
 - develop and implement literacy projects jointly with UNESCO.
 - develop projects on adult literacy, which is one of the problematic areas of

literacy both in our country and all countries across the world, in order to facilitate promotion of basic literacy skills in formal education.

- contribute to literacy development of children with learning disability, who are considered disadvantages group, through “reading and writing in special training/education” projects.
- develop school projects aimed at increasing students’ interest in reading and improving their attitudes towards reading. Thus, students will be inculcated reading habit and reading culture at all levels of schools.
- considering the fact that literacy begins in the family, is shaped at pre-school institutions, and improved at schools, take first steps to attain the literate society goal through family and pre-school projects.
- finally, change the city culture by bringing up literate individuals through neighbouring, town and city projects. Such a change will contribute to change and transformation of the society, serving as a model for other cities in a specific region.

Steps of Implementation

The Literacy Academy is a project aimed at development of an organization model peculiar to our country.

The Literacy Academy that aims for social transformation for Turkey will be structured as a research centre, education centre, and project development and implementation centre. This organization will be created through the following stages:

1. First Stage: “**Current literacy level**” of both towns will be determined using a number of research and analysis techniques. (There are scales developed at Marmara University, and subjected to validation and reliability tests, which can be used in these researches and studied.)
2. Second Stage: “**Current status of literacy studies**” conducted in the world will be investigated using document review method. Examples from the United States of America, the United Kingdom, France and Germany will be examined during these studies.
3. Third Stage: The current and the required literacy levels will be studied systematically. Studies will be carried out to determine the “**required literacy level**” in our country based on the social change and technological advances in the world.
4. Fourth Stage: An “action plan” will be prepared to put the resulting recommendations into practice to the extent of the realities of the country and possibilities of the region and province. (*This action plan will contain arrangements relating*

to laws and regulations, application recommendations for administrative and civilian authorities, activities required to be carried out to achieve the expected level in the region and province, as well as projects based on models existing in the world and original projects.)

5. Fifth Stage: At the end of the first year, the progress made in each stage of all studies and model development operations conducted within the scope of the Project will be reported. In case of continuance of the Project, the studies and researches conducted for the purpose of literacy level will be repeated, and the developments and improvements achieved will be determined through statistical analyses. The final report will be submitted to the Office of the Governor, Ministry of National Education and Ministry of Culture and Tourism.

Finally, all researches, studies and activities carried out since the establishment of the Academy will be interpreted and a model fitting the conditions of our country, region and province will be developed accordingly. The recommendations will be published into a book titled “**A Social Transformation Project: Literacy Academy**”.

The concept on which the Literacy Academy will be established is “literacy”. This main concept of education has changed in terms of the contents from the 1950s to 1980s and 1990s and today (Aşıcı, 2009). Particularly the United States of America and the European countries, especially Austria, have established many institutes and centres to educate and develop their citizens in line with this change; and thousands of literacy programs and projects have been developed and implemented at these centres.

The main reason of this change is the studies showing the connection of literacy with intellectual skills, communication and socializations, and the rapid developments in the information and communications technologies after the 1990s. In an attempt to create a common concept in the world, UNESCO defined literacy in three levels: basic, functional and multi-functional. After the 1990s, the scope of the concept has enhanced and started to be used as a concept corresponding to “analysis, understanding and interpretation” skills of humans (Güneş, 1997). Subsequently, people have started to talk about new types of literacy such as information literacy, internet literacy, technology literacy, universal literacy, etc (Altun, 2005).

All sociological and technological advances in the world have led to a major change in the concept of literacy. In this modern world, where most of the population becomes urbanized, and gets more and more complicated with increasing urbanization, literacy is perceived as a matter related to development and future of countries. (Sanders, 2010) The Literacy Academy is a project that will bring this perception and approach in the world to our country.

The most important characteristic of the Project is that it will be implemented under an academic roof like its counterparts in the world, on the provincial and regional basis, and under the patronage of a governmental organization such as the office of the governor representing the government. In this respect, the Literacy Academy proposes a new model for our country. The model emphasizes that education does not merely consist of schooling, but that all citizens must involve in personal and social development activity.

The Literacy Academy is a centre that will determine the literacy status of the region and province using scientific methods, and facilitate development of solutions based on the information thus obtained. Reporting the results of the studies and researches to the office of governor, town governor as well as to the concerned ministries will enable problems to be solved based on actual situations.

Another feature of the Project is that the Literacy Academy will be the top unit organizing seminars, workshops, conferences, and developing projects related to literacy. Project supports will be provided to everyone desiring to develop projects, and thus, all social layers of the society will be supported to become literates at varying levels, to create a literate society.

A considerable portion of the projects to be developed and implemented by the Literacy Academy will be carried out at schools. These projects will target a change and transformation in teachers, students and parents in the first place.

Today, literacy projects are implemented through joint projects and resources provided by the Ministry of Education, Ministry of Culture and Ministries of Internal and Foreign Affairs in countries such as France and Germany (Eurydice, 2011). And in the United States of America, Canada, Australia and the United Kingdom, as mentioned above, they are rather implemented by non-governmental organizations, foundations and private institutions and organizations, even though they are organized by the government. In Turkey, only basic literacy projects were implemented under patronage of the Presidency of the Republic of Turkey until recent years. But as from 2009, the "Turkey Reads" became the first ever project to focus on functional literacy. In this sense, functional literacy activities have already been initiated in Turkey. The Literacy Academy will be a step taken to institutionalize this initiative in the form of a non-governmental organization.

Management of the Literacy Academy will be easy, based on a simple hierarchic structure such as those of other non-governmental organizations. In this structure, a board of directors consisting of volunteers working with social responsibility feeling, and one representative from the sponsor, a President responsible for overall operations of the organization, secretary, accountant, and project assistants will constitute the

main roof of the Literacy Academy. All operations of the organization will be conducted on the basis of projects.

In this respect, the Literacy Academy will be an original non-governmental organization on account of the following:

The Academy will develop the projects itself;

Motivate concerned people to develop projects, provide information with respect to developing projects, and provide support to implementation of such projects;

It will be an effective and guiding supreme institution in implementation of projects, finding sponsors for individuals and organizations developing projects, and providing facilities for implementation.

If the Literacy Academy can be sustained, its operational problems will be eliminated and the Academy will be developed within four years to become a National Literacy Academy suiting the conditions of Turkey. All these model development activities will also be monitories in terms of management and operation of the organization, and progress reports will be prepared.

Following establishment of the Literacy Academy, the experience and knowledge gained during the first year will be used in other branches to be established in other provinces and regions. This project to be initiated in the Marmara Region will be spread throughout the country in provinces desiring to establish a Literacy Academy under the patronage of the governor of that province. These branches to be opened in one province in a specific region will operate on the basis of the same model as per a protocol to be concluded. At the end of the fourth year, Literacy Academies will have been established in all 7 regions of Turkey. It will be possible to open branches of the Academy in other provinces within each region. Finally, having completed the trial and development stages, the non-governmental organization model will be submitted to the Presidency of the Republic of Turkey to request their support and patronage. Likewise, at the end of the first four years, operations will be initiated to make this autonomous and non-governmental organization to become a National Literacy Academy that will be effective in planning and guiding the future of the country.

Institutions For Collaboration

Support of the Governor is considered highly important for Istanbul, where the project will be first implemented. The fact that the National Literacy Academy to be established if this first project becomes successful will be under patronage of the Presidency of the Republic of Turkey will be an indication of the importance attached by the government to the issue.

It should be noted here that the relation between development of literacy and development of the country has already been recognized by the highest public authorities, and actions have been taken by governors to raise awareness across the country. The Basic Literacy campaigns conducted under the auspices of the spouse of the President for many years provide reading and writing skills to adults, but for the first time in 2009, a campaign matching the literacy understanding of the developed countries was initiated with the “Turkey Reads” campaign. Activities carried out by the offices of the governors within the framework of this campaign aroused interest of the public, and particularly of educators, in literacy, allowing the public to understand, albeit slightly, the importance of literacy in development of individuals and the society. Here, the Literacy Academy will drive this process further, and serve as a non-governmental organization assisting the government to fulfil this mission.

On the other hand, because provincial governors are extremely busy, they are unable to be efficient and effective as expected, although they attach importance to the issue that is under their responsibility. Establishment of the Literacy Academy by an educational and scientific institution like university, effective position of scientists in this organization, and being implemented under patronage of the governors will give confidence to those who want to develop and implement relevant projects, and particularly to individuals and companies who want to sponsor the education projects.

On the other hand, the Literacy Academy, whose core field of activity will be an educational concept, i.e. literacy, will facilitate governors’ responsibilities related to education. Patronage of a university, and of the offices of the governor as the representative of the government, will enhance the prestige of this non-governmental organization for those who want to develop, implement, take part in projects, and those who want to provide financial support to these projects. It will encourage the people who want to develop projects, honour those who take part in such projects, and please the sponsors with correct use of the funds provided by them.

As mentioned above, Literacy Projects are supported by the Ministries of Education, Culture and Internal Affairs in European countries and the United States of America. All projects and activities to be implemented and carried out by the Literacy Academy will be supported by the Ministries of Education, Culture and Internal Affairs in this project. The Literacy Academy will cooperate with the concerned ministries and their units as necessary, within the framework of protocols. Particularly, the permanent personnel to be employed at the research and development and education units of the Academy, as well as in the accounting department and secretarial office, will consist of individuals who will be appointed by these authorities in line with the respective protocols. All appointed and volunteer personnel will serve under management of the President and Board of Directors of the Academy.

Studies and researches conducted show that productivity and peace increase in countries, depending on the basic functional and multi-functional literacy status of individuals as defined by UNESCO. Therefore, the Literacy Academy will be effective in achieving civil peace, enhancing welfare, decreasing unemployment and crimes by enabling individual development and affecting the social, cultural and economic development of the society in the region it is established. In this sense, the Literacy projects receive support particularly from the Ministry of Internal Affairs and Ministry of Labour in European countries.

It is directly related to being functional literate that our citizens living abroad maintain their language and culture, and become qualified and peaceful individuals of the country they live in. All these matter fall within the area of responsibility and interest of the Ministry of Foreign Affairs in Turkey. The Literacy Academy can develop projects in this field as well jointly with the countries where our citizens live. In this respect, the Academy will be able to receive and implement projects from the Ministry of Foreign Affairs.

The Literacy Academy Project is a social transformation project prepared by the academic members of the Marmara University. For this reason, the first branch will be established in Istanbul, and then the administrative centre will be Istanbul. Activities required for establishment of the Academy in other provinces will be carried out in two towns of Istanbul, exemplifying Turkey. The Literacy Academy will conduct all literacy assessments and activities aimed at raising awareness about the subject, as well as all relevant project activities in Uskudar and Beykoz towns of Istanbul.

The Literacy Academy is a project that will develop these two towns in terms of education and culture in the short term, and in economic terms in the long term. It is undisputable that it will take time to have the fruits of all activities to be carried out by the Academy, as in all other educational investments. Social development problems and educational and cultural problems of the society are the result of accumulation of the same during past years. These problems will be gradually solved through projects that receive broad participation from the people living in the region, not merely with administrative measures.

As is known, governors in Turkey are **“authorized and responsible for contributing to social and cultural development”** under the Special Provincial Administration Law Number 5302. It is believed that the Literacy Academy that will be established within the Marmara University under patronage of the Governor of Istanbul will draw interest and provide services on account of the following reasons:

- Businessmen, top level administrators or their spouses of both regions will develop projects or participate in projects based on the social responsibility feelings. What is more, written and oral appreciation of such projects by a top-level bureaucrat like governor will add prestige to these activities.
- The literacy projects to be implemented under patronage and support of the governors will also draw attention of the industrialists, businessmen, concerned non-governmental organizations and craftsmen in the region. Because all activities will be identified with the governor that represents the government, this fact will provide confidence to those who want to participate in such projects, enabling them to do so with contentment.
- Intellectuals, educators, artists and teachers in these regions will embrace these projects, which are reliable and in the limelight of the public, as a social mission.
- The Academy will also provide guidance to the project coordinators in finding projects, developing projects and finding financial support.
- The Literacy Academy will be a serious organization for companies and charitable individuals desiring to provide financial support to education and culture within the framework of social responsibility.
- The Academy will be able to request a share from the budget of the Special Provincial Administration, which is a legal entity, for the projects to be implemented, in addition to the financial support from individuals and companies.
- Social Service Applications should be a course that needs to be taught on project basis at the Faculties of Education of Universities. Within the scope of this course, university students will develop and implement literacy projects jointly with professors and academic members.
- In addition to the school and family projects, the Literacy Academy will provide direct and indirect contributions to education of teachers and families through seminars and conferences intended for the same.

Expected Results

In case of realisation of the Project, the contributions it will make to education of individuals and the country, and to development of the society are summarized below:

- The Literacy Academy will produce substantial information obtained using scientific methods on the literacy status of our country through many researches and studies to be conducted on children's interest in reading, use of libraries, publication of books, situation of the school libraries, etc. Determinations and information thus obtained will enable the educators and administrators to take more purposeful steps towards elimination of pertinent problems.

- The data bank and the specialization library to be established in such an organization will enable easy access to information about literacy, and scientist, intellectuals and public will be continuously informed of the developments via an e-journal and website.
- This Organization, whose principal field of activity will be literacy, will serve as a centre where projects are developed, and subsequently as a forum where ideas and opinions relating to the literacy problems of the country are discussed.
- The Literacy Academy will serve as an assistant non-governmental organization in implementation of the projects of the Ministry of National Education and Ministry of Culture.
- The Literacy Academy will serve as a stakeholder, partner or contact organization for European Union Projects relating to literacy.
- The Literacy Academy will serve as a model for other countries, particularly to those countries speaking Turkish.
- The Academy will provide support to projects of Yunus Emre Culture Centres aimed at development of the literacy of Turkish people living abroad.
- Adults will be provided with basic literacy skills and students will be inculcated reading habits through special projects.
- The Academy will provide assistance to new generations and particularly the people living in cities to become information and communication technology literates.
- The Academy will play an important role in enabling parents and teachers serving at pre-school institutions to know how they can contribute to literacy development of the children.

The Academy will also serve as a training and culture centre to enable parents and teachers serving at preschool institutions to bring up well-educated and intellectual people in the city and the region.

References

- Altun, Arif. 2005. *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayınları.
- AŞICI, M. 2009. “Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Haziran, Cilt 7, No. 17, 9-26.
- Ege, P. 2006. *Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi*. Çoluk Çocuk Dergisi.
- Eurydice 2011. *Avrupa’da Okuma Öğretimi: Bağlam, Politika ve Uygulamalar*, Brüksel: Avrupa.
- Oğuz, Ş. “Evrensel Okuryazarlık”, <http://milliyet.com.tr/1997/02/12/yazar/oguz.html> (24.02.2007).
- Güneş, F. 1997. *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürdal, O. 2000. Yaşamboyu öğrenme etkinliği “Enformasyon Okuryazarlığı”. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi* 14 (2),

- Lankshear, C. 1999. Literacy Studies in Education: Disciplined Developments in a Post-Disciplinary Age, Published in M. Peters , *After the Disciplines*. Greenwood Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2009. *Ortaöğretim 2009 ÖBBS Raporu*. Ankara: Earged.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2012. Pisa Türkiye. Ankara:Yegitek s.36
- Manguel, A. 2002. *Okumanın Tarihi*, İstanbul: YKY.
- Ong, J. W. 1999. *Sözlü ve yazılı kültür*. İstanbul: Metis.
- Öztunç, S. 1994. Okuma kavramları testi'nin Türk çocuklarına uyarlanması. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Sanders 2010. Öküzün A'sı, *Elektronik Çağda Yazılı Kültürün Çöküşü ve Şiddetin Yükselişi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Watson, J.S. 2004. Family Literacy: Support for Young Readers and Their Parents, School Library Media Activities Monthly; April, 20, 8 Academic Research Library.

Phrase nominale et apprentissage du français langue étrangère



Ece Korkut

Université Hacettepe, Ankara, Turquie
ekorkut@hacettepe.edu.tr

Reçu le 16.11.2014 / Évalué le 03.06.2015 / Accepté le 29.09.2015

Résumé

Parmi les phrases brèves et non verbales (ou averbales), les phrases nominales méritent d'être étudiées pour plusieurs raisons : elles offrent une économie dans l'expression, mais du fait qu'elles sont elliptiques, elles peuvent poser une ambiguïté et du coup, provoquer des difficultés d'interprétation. Cet article vise, d'une part, à préciser les traits formels et fonctionnels des phrases nominales, de l'autre, à proposer des activités didactiques dans l'enseignement du français langue étrangère. Les exemples qui servent à illustrer le sujet traité ont été tirés de la vie quotidienne et de la culture partagée : les slogans publicitaires et politiques, les expressions figées ainsi que les maximes et les titres de presse.

Mots-clés : phrase nominale, phrase non verbale, phrase averbale, français langue étrangère, ambiguïté

Ad tümcesi ve yabancı dil olarak Fransızca

Özet

Kısa ve fiilsiz tümceler arasında yer alan ad tümceleri birçok nedenle incelenmeye değer : Ad tümceleri ifadede bir ekonomi sağlasa da, eksiltili olması nedeniyle anlam belirsizliğine de neden olabiliyor ve yorumlama güçlüklerine yol açabiliyor. Bu makalenin amacı, bir yandan ad tümcelerinin biçim ve işlev özelliklerini ortaya koymak, diğer yandan da yabancı dil olarak Fransızcanın öğretimine ilişkin etkinlikler önermektir. Ele alınan konuyu açıklamakta kullanılan örnekler günlük yaşamdan ve ortak kültürden seçilmiştir: reklam ve siyaset alanındaki sloganlar, kalıplaşmış sözler, özlü sözler ve gazete başlıkları gibi.

Anahtar sözcükler: ad tümcesi, fiilsiz tümce, yabancı dil olarak Fransızca, anlam belirsizliği

Nominal phrase and French as foreign language

Abstract

Among the short sentences and sentences without verbs, noun phrases should be studied for several reasons: they offer an economy in the expression, but at the same time they can cause an ambiguity and difficulties in interpretation because they are

elliptical. This article aims, firstly, to specify the formal and functional characteristics of noun phrases, secondly, to offer educational activities in teaching French as a foreign language. The examples serve to illustrate the subject which has been treated were taken from everyday life and shared culture: advertising and political slogans, idioms and maxims and press titles.

Keywords: noun phrase, sentence without verbs, French foreign language, ambiguity

Introduction

Cet article¹ se donne pour objectifs de montrer

- que les phrases nominales peuvent porter autant d'informations que les phrases verbales ;
- pourquoi et dans quelles conditions les phrases brèves, dont les phrases nominales, peuvent créer des problèmes de compréhension chez les apprenants étrangers ;
- et pourquoi il faut accorder une attention particulière à ce genre de phrases dans l'enseignement du français langue étrangère.

Les phrases nominales ne feront donc pas ici l'objet d'une étude purement linguistique, mais seront traitées surtout dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère.

Contrairement à ce que l'on pense en général, ce ne sont pas seulement les phrases longues qui provoquent des difficultés de compréhension chez les apprenants étrangers. Dans le cas des phrases brèves et des phrases nominales, les problèmes de compréhension relèvent davantage du domaine contextuel ou situationnel que de la syntaxe², puisque dans une phrase nominale, il s'agit, la plupart du temps, d'éléments langagiers au nombre limité. En effet, devant l'absence d'un « sujet » et d'un « verbe » conjugué, éléments indispensables dans une phrase canonique française, les apprenants de cette langue peuvent se sentir en terrain glissant. Dans ce cas, c'est la grammaire de texte qui viendra à son aide pour laquelle le couple sujet-verbe est remplacé par thème (le point de départ)-rhème (information nouvelle) ou uniquement par le rhème.

La phrase nominale est souvent considérée par les enseignants de grammaire (normative) notamment, qui mettent en avant les problèmes morphosyntaxiques, quelquefois au détriment du sens, comme un écart à la norme. Et pourtant, elle fait partie de la langue de tous les jours, autant que les phrases verbales (qui peuvent être plus ou moins longues). Depuis que les linguistes ont défini la langue comme un instrument de communication propre à une communauté humaine, tout ce qui est au service de la communication interindividuelle mérite d'être étudié ; toutes les

formes de communication, langagières ou autres, doivent être prises en compte si l'on a l'intention d'analyser et d'enseigner la communication humaine d'une manière exhaustive et méthodique.

Grammaticalement parlant, une phrase canonique française, « un modèle construit *a priori* » (Lefevre, 1999 : 26), contient au moins un sujet et un verbe. La phrase nominale est appelée « phrase » du fait que, même sans verbe conjugué, un ensemble de *mots* (« Quelle injustice ! »), voire un seul mot (« Objection ? ») peut jouer le rôle d'une phrase canonique. Cela dit, dans la littérature linguistique, pour désigner ce type d'expressions, on utilise diverses appellations, parfois sans faire une distinction quelconque : « phrase nominale », « proposition nominale » ou « syntagme nominal » faisant l'objet de la grammaire et de la linguistique ; ou encore, et moins fréquemment, « énoncé nominal », terme relevant de la théorie de l'énonciation. En effet, dans le cas des expressions nominales, il peut s'agir soit d'une phrase, soit d'un énoncé, selon les contextes où elles apparaissent : on opte pour le terme « phrase nominale » quand il s'agit de formes figées comme les proverbes, les maximes, les adages, etc. ; phrase ayant un certain sens, un sens stable, indépendamment des conditions de production³ ; et le terme « énoncé nominal » est préféré lorsque le sens varie en fonction de la situation de production, donc d'énonciation. Force est de rappeler brièvement ici les distinctions faites entre la phrase et l'énoncé. Un énoncé peut porter ou non les éléments d'une phrase grammaticale. En d'autres termes, un énoncé, fût-ce sans un sujet apparent ou un verbe conjugué, acquiert des significations diverses dans chaque situation d'énonciation. La distinction faite d'une manière abstraite entre la phrase et l'énoncé, est née d'un besoin d'analyse énonciatif et pragmatique, car l'analyse exclusivement linguistique ne suffit pas à expliciter toutes les formes de communication langagière. En effet, la communication langagière est un fait foncièrement psychosociologique.

Certaines phrases nominales peuvent avoir un statut d'énoncé bien particulier, surtout lorsqu'il s'agit de vérités générales, atemporelles. « Sur le cas de la phrase nominale, on saisit nettement l'intrication entre dimensions référentielle, modale et textuelle : c'est à la fois un énoncé non embrayé, un énoncé qui fait autorité, dont la responsabilité est attribuée à une instance qui ne coïncide pas avec le producteur empirique de l'énoncé, et un énoncé qui n'appartient pas à un texte (proverbes, adages...) » (Maingueneau, 2006 : 118). Par ailleurs, d'autres énoncés nominaux comme « des réponses courtes à des questions dont l'interprétation requiert la connaissance de la question posée (...) sont analysées comme des fragments » (Laurens, 2007 : 8).

1. Phrase Nominale

Parmi les phrases averbales ou non verbales, « il peut s'agir d'un syntagme adjectival, adverbial, nominal, prépositionnel et verbal :

- a. Délicieux, ces gâteaux. (Syntagme adjectival)
- b. Toujours dehors, Marie. (Syntagme adverbial)
- c. Très joli livre. (Syntagme nominal)
- d. Encore en retard, à ce que je vois. (Syntagme prépositionnel)
- e. Très critiquée en ce moment, la position de Marie. (Syntagme verbal) » (Laurens, 2007 : 72).

Bien que, dans cette liste, seul le syntagme « c » soit présenté comme nominal, tous les autres, excepté le « d », peuvent aussi être considérés comme nominaux puisque, contrairement aux phrases verbales, tous s'organisent autour d'un nom.

Les phrases nominales sont notamment utilisées dans les exclamatifs, les titres de presse, les titres d'ouvrages ; mais aussi dans les proverbes, les adages, les devises, les slogans publicitaires et politiques...

1.1. Les traits propres aux phrases nominales

Pour bien cerner le sujet, une précision s'impose à propos des traits distinctifs des phrases nominales :

1. Les phrases nominales ont, dans la plupart des cas, une *forme brève*. Ce qui tantôt facilite la communication par *économie* dans la langue, tantôt complique la compréhension, notamment pour les étrangers.
2. Les phrases nominales de nature laconique⁴ sont *généralement elliptiques* ou lacunaires. L'omission des verbes⁵ « être », « avoir » ou « il y a » est fréquente, et elle ne provoque pas trop d'ambiguïté. Cependant, le manque des verbes autre que « être » et « avoir » attend un certain effort de participation active de la part de l'allocutaire, car l'absence du verbe s'accompagne forcément d'effacement de la personne, du temps, de l'aspect, de la modalisation et de la modalité, etc. Néanmoins, deux phrases nominales, fussent-elles coupées du contexte, peuvent comporter certains de ces éléments comme dans l'exemple suivant : « Deux longues années d'attente. / Et puis, la bonne nouvelle ! ». Dans la *première* phrase ; *Temps* : passé ; *Aspect* : duratif ; *Modalisation* : subjective (avec l'adjectif évaluatif non axiologique : « longues ») ; *Modalité* de la phrase : déclarative. Et dans la *seconde* phrase : *Temps* : passé ou présent ; *Aspect* : semelfactif⁶ + ponctuel ; *Modalisation* : subjective (avec l'adjectif évaluatif axiologique : « bonne ») ; *Modalité* de la phrase : exclamative.

	Temps	Aspect	Modalisation	Modalité de la phrase
Deux longues années d'attente.	Passé	duratif	subjective (« longues »)	déclarative
Et puis la bonne nouvelle !	passé ou présent	semelfactif + ponctuel	subjective (« bonne »)	exclamative

3. Les phrases nominales, plus que les phrases canoniques, risquent de causer une ambiguïté. C'est le cotexte et le contexte qui aideront le récepteur du message à lever cette ambiguïté. Par exemple, le titre d'actualité suivant indique un événement déjà réalisé, donc achevé : « Irak : attentat suicide contre une université de Bagdad, trois morts ». Par contre, un titre tel que « Elections municipales en Turquie » posera un problème de temporalisation dans l'interprétation : s'agit-il du présent d'actualité, du passé récent ou du futur proche ?

Dans l'exemple cité ci-dessus, « Deux longues années d'attente. Et puis, la bonne nouvelle ! », l'absence du sujet peut également créer une ambiguïté : *Après deux longues années d'attente, j'ai/ tu as / il-elle a/ on a reçu (?) la bonne nouvelle.* L'identification du sujet-agent ne pourra se faire ici qu'avec le recours au contexte ou à la situation en question.

La même ambiguïté concernant le sujet apparaît dans l'énoncé : « Dans ces conditions, aucune raison d'être candidat. » (Pour qui ? : moi ? / toi ? / il-elle ? / on ?)

4. Dans certaines phrases nominales, il peut s'agir de la créativité langagière du locuteur, ainsi que du phénomène dit « interdiscursivité » (v. infra, 2.3. (1)). Ainsi, entrent en jeu des figures de style. C'est de nouveau au récepteur de procéder à une interprétation pour donner du sens à l'énoncé. Par exemple, dans le titre suivant, l'auteur a recours à la métaphore faite par *analogie* : « La chasse aux billets est ouverte⁷ » (*Le Monde*, 4 décembre 1997) (« La saison de chasse (aux animaux) est ouverte » (le syntagme originel) à chasse aux billets (un propos créatif réalisé à travers la transformation du propos originel).
5. Malgré certains problèmes de communication que peuvent poser les phrases nominales, il est incontestable qu'elles créent un certain effet de sens par leur **force d'expressivité**. « A bas les tyrans ! » ; « Justice maintenant ! ».

1.2. Les modalités des phrases nominales

Les phrases nominales peuvent contenir toutes les modalités de phrase, bien que le terme « modalité » soit défini essentiellement en fonction du verbe :

I. *Phrase assertive (ou déclarative)* : « Bientôt les vacances. » (Les vacances approchent.)

Phrase interrogative : « Problème ? » (Avez-vous un problème ? / « A quand la fin de la crise ? » (Quand la crise touchera-t-elle à son terme ?)

II. *Phrase exclamative* : « Excellente attitude ! » ; « Bonne chance ! » ; « Attention à la marche ! » ; (Un verre, ça va. Trois,) bonjour les dégâts !⁸ » ; « Deux heures sur la plage : bonjour les coups de soleil ! » ; « Pas besoin de longues explications ! »

Phrase impérative (ou de requête) : « Animaux domestiques interdits » ; « Protection obligatoire de la vue ».

Les phrases nominales *assertives* et *interrogatives* peuvent être facilement exprimées par des phrases verbales :

« Bientôt les vacances. » (Les vacances approchent.)

« Problème ? » (Vous avez un problème ?)

« A quand le voyage en Suisse ? » (Quand partez-vous en Suisse ?)

Remplacer les phrases nominales présentées dans le premier groupe (*phrases nominales assertives* et *interrogatives*) par les phrases verbales ne risquerait donc pas de faire perdre de leur expressivité, tandis que pour les phrases nominales *exclamatives* et *impératives (ou de requête)*, présentées dans le second groupe, il n'en va pas toujours de même eu égard à leurs conditions d'emplois spécifiques : « Excellente attitude ! », « Bonne chance ! », « Attention à la marche ! ».

1.3. Phrases nominales dans divers types de texte

Les phrases nominales se trouvent insérées dans des divers types de texte au même statut que les phrases verbales :

Prescription : Dans la langue courante, la prescription ont pour synonymes *ordre*, *conseil*, *indication*, *règle à suivre dans la vie sociale* ; ce qui est exprimé souvent par une phrase nominale : « Réservation par téléphone », « Réservation non remboursable », « Livraison gratuite » ; Sur des panneaux : « Entrée payante » ; « Chien autorisé » ; « Parking interdit ».

Description : Si on faisait de longs paragraphes pour décrire un appartement à louer ou à vendre, peu de gens seraient volontaires pour lire le texte jusqu'au bout. Pour cause de manque de place et de coût des annonces, les textes contiennent presque entièrement des phrases nominales (ou non verbales), juxtaposées et coordonnées : « Proche des commodités et des transports en commun, 2 P situé au 2e étage avec ascenseur comprenant : un séjour, une cuisine indépendante, une salle de bains, un WC indépendant et une chambre. Un beau balcon. Eau chaude, eau froide et chauffage compris dans les charges. »

Narration : Dans la narration d'un fait ou d'un événement, il n'est pas rare que l'on opte pour une phrase nominale : « Au lendemain des élections, déception totale. » / « Après deux ans de patience, voilà la victoire. »

Les phrases nominales peuvent donc remplir la plupart des fonctions assurées par des phrases verbales. La plupart, car dans les types de texte informatif et explicatif, on observe rarement les phrases nominales. Le tableau ci-dessous récapitule ce qui vient d'être exposé jusque-là :

Modalités de phrase	Assertive. Interrogative. Exclamative. Impérative.
Types de texte / discours	Prescriptif. Descriptif. Narratif.
Types de phrases	Expressions figées. Proverbes. Maximes.
Domaines d'utilisation	Slogans politiques. Slogans publicitaires. Titres de presse. Titres d'œuvres. Echange quotidien.

1.4. Phrases nominales dans la pragmatique

Toujours au même statut que les phrases verbales, les phrases nominales sont susceptibles de désigner un acte de parole. Pour l'illustrer sous forme d'un tableau, nous nous servons des exemples étudiés jusqu'ici :

Phrase nominale	Acte de parole	Acte de parole dans une énonciation particulière	Valeur illocutoire	Modalités de phrase
<i>Au secours !</i>	Demander de l'aide		Comportative	Exclamative - Requête
<i>Au voleur !</i>	Demander de l'aide	Protester contre le scandale de corruption	Comportative / Exercitive	Exclamative - Requête
<i>Quel gâchis !</i>	Affirmer une réalité	Critiquer le gaspillage d'aliments	Expositive / Comportative	Assertive - Déclaration
<i>Entrée interdite !</i>	Avertir / Ordonner		Comportative / Exercitive	Impérative - Requête
<i>Problème ?</i>	Proposer son aide		Comportative	Interrogative
<i>Excellente attitude !</i>	Féliciter		Comportative	Exclamative - Déclaration
<i>Ma parole !</i>	Promettre		Promissive	Exclamative
<i>Bonjour les dégâts !</i>	Annoncer - Avertir		Expositive-Comportative - Exercitive	Exclamative -Assertive

2. Les phrases nominales et la didactique des langues

Ce qui rend nécessaire l'insertion des phrases nominales dans l'enseignement des langues (ici, français langue étrangère), c'est que tout d'abord, nous sommes entourés de phrases nominales dans la vie quotidienne et sociale plus que l'on ne l'imagine. S'il en est ainsi, l'enseignement / apprentissage de ce phénomène langagier ne doit pas être négligé, ni passer toujours après les phrases canoniques.

2.1. Domaines d'utilisation

- L'une des huit parties du discours est *l'interjection* permettant l'expression d'un sentiment ou reproduisant un bruit. Personne ne dira « Je vous appelle à mon aide parce que je suis en danger » ! Quelqu'un qui est en une situation pressante n'aura d'ailleurs ni le temps ni le courage de faire une telle phrase aussi correcte que longue. Il criera tout simplement « au secours ! ». Il s'agit là d'un mot dit d'un seul souffle comme il en est d'ailleurs dans plusieurs langues : en anglais : « Help ! », en allemand : « Hilfe! », en finnois et en hongrois : « apua! (auttaka!)”, en italien : “Aiuto!”, en turc : « İmdat ! ».

De la même manière, une personne que l'on vient de déposséder de son bien (vol à la tire, par exemple) et appelant à l'aide criera *instinctivement* : « Au voleur ! ». Signalons que cette forme figée a acquis une signification particulière en Turquie dans un contexte politique : à la suite des opérations de corruption survenues le 17 décembre 2013, les manifestants turcs ont crié à l'unisson, dans les rues, cette fois-ci de manière *réfléchie* : « Au voleur ! », en désignant bien les autorités gouvernementales.

- Par ailleurs, les *titres de presse* tendent à attirer l'attention en créant un effet de sens et à annoncer en résumant ce qui suit. Ainsi, dans un article d'information, nous lisons : « Le tiers des aliments produits chaque année dans le monde pour la consommation humaine, soit environ 1,3 milliard de tonnes, est perdu ou gaspillé, selon un rapport préparé par la FAO à la demande de l'Institut suédois pour l'alimentation et la biotechnologie. » (*Togo Politique*⁹, 25.01.2014). Le titre de cette information est tout simplement : « Quel gâchis ! », ce qui explique et interprète, en deux mots, le contenu de toute l'information qui suit. C'est donc une phrase nominale qui fonctionne comme une cataphore *résumante ou résumptive*. En effet, ce titre n'aura un sens précis qu'avec le texte qui le suit.
- Un grand nombre de *proverbes*, relevant d'un fonds commun de sagesse, sont construits sous forme de phrases nominales. A titre d'exemple, prenons le proverbe français traduisant une certaine superstition, « Jamais deux sans trois » qui désigne le fait qu'une chose qui s'est produite deux fois se produira une troisième. Un autre proverbe français, verbal, quasi équivalent est : « Un malheur ne vient jamais seul ».

Encore quelques exemples aux proverbes nominaux français : « Tel père tel fils », « A bon chat, bon rat », « A père amasseur, fils gaspilleur », « Après la pluie, le beau temps », « Chose promise, chose due ».

- De la même manière, nombre de *maximes*¹⁰ (atemporelles ou intemporelles ; et exprimant des vérités générales dont un auteur prend la responsabilité) se présentent souvent, elles aussi, sous forme de phrase nominale : « Paix dans le pays, paix dans le monde » est une devise turque, prononcée par Atatürk pour la première fois le 20 avril 1931 durant son manifeste de vote, et est devenue la devise de la Turquie. Il s'agit là d'un principe intégrant, qui énonce que nul ne peut rester neutre vis-à-vis d'un malaise quelconque dans le monde en considérant que le monde entier y est impliqué (<http://fr.cyclopaedia.net>).
- *Slogans politiques* : De par leur nature, les slogans sont des formules concises et expressives, ainsi, on les retient facilement. Les slogans ont toujours été employés, créés et recréés dans la vie politique et sociale pour capter l'attention et assurer la participation du plus grand nombre de personnes possibles. Exemples : « Non à la violence contre la femme ! » ; « Oui à un environnement durable ! ».

Pour donner un exemple de l'actualité turque, les manifestations antigouvernementales en Turquie se sont déclenchées le 31 mai 2013, suite à une décision d'abattre les arbres dans un jardin public, Gezi Parkı de Taksim, à İstanbul. Lors des manifestations qui se sont succédé et répandues dans tout le pays, les manifestants dans diverses villes ont tous clamé leur mécontentement par un slogan pour se référer à l'origine de la crise politique : « Partout Taksim, partout la résistance !¹¹ ». Sept mois plus tard, à la suite du scandale de pot-de-vin et de corruption éclaté dans le gouvernement, le slogan a pris une nouvelle forme : « Partout le pot-de-vin, partout la corruption ». Dans les deux cas, les slogans ont servi au peuple turc d'élever la voix, d'une manière expressive, et unanimement, contre les pratiques inacceptables et immorales du gouvernement.

- *Slogans publicitaires* : « André, le chasseur sachant chasser » est un slogan français, produit en 1932, par allusion au dicton « un chasseur sachant chasser sans son chien est un bon chasseur », lui-même basé sur un virelangue (ou fourchelangue), locution à caractère ludique, et caractérisée par sa difficulté de prononciation.

Citons encore quelques slogans publicitaires, parmi d'autres, basés sur les phrases nominales : « La vie, la vraie » (Auchan) ; « L'eau à l'état sauvage » (Valvert) ; « La plus chaude des boissons froides » (Gini) ; « Le poids des mots, le choc des photos » (Paris Match) ; « Une part de vous-même » (Renault Laguna).

2.2. Pourquoi réserver une place particulière aux phrases nominales dans l'enseignement des langues étrangères ?

Dans l'enseignement / apprentissage des langues, les manuels et les enseignants doivent présenter toute forme langagière, notamment celles qui sont fréquemment utilisées dans la communication quotidienne et cela, dès le début de l'apprentissage. Les formes complexes et compliquées seront évidemment abordées en fonction des niveaux d'apprentissage, fixés par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les phrases nominales, du moins par leur morphosyntaxe, ne provoquant pas une difficulté de compréhension et de production particulière, peuvent aisément être enseignées dès le niveau A1.

Pour reprendre la question posée dans le titre de ce chapitre, il s'avère nécessaire de réserver une place particulière aux phrases nominales dans l'enseignement des langues étrangères, parce que :

- leur emploi est loin d'être moins fréquent que celui des phrases canoniques ;
- elles offrent un moyen d'expression économique ;
- elles assurent une expression efficace ;
- par ailleurs, étant donné que la temporalité et l'aspect contenus dans le sémantisme des verbes s'y trouvent effacés ou implicites, elles doivent être enseignées en y portant une attention plus particulière que les phrases canoniques.

2.3. Les activités de classe à partir des phrases nominales

Il convient de dire que les phrases nominales peuvent d'une part faire l'objet d'un moment grammatical dans la classe de langue, de l'autre, donner l'occasion de réaliser des activités communicatives. Pour ces dernières, nous proposons ci-dessous, entre autres, quelques pistes d'activité :

1. Au sens bakhtinien, « tout discours est traversé par l'interdiscursivité » c'est-à-dire qu'« il a pour propriété d'être en relation multiforme avec d'autres discours, d'entrer dans l'interdiscours » (Maingueneau 2002 : 324). Ces relations interdiscursives peuvent être « montrées » par des marques linguistiques ou dans d'autres cas, peuvent « échapper largement et inévitablement à l'énonciateur et ne se manifeste(nt) pas dans le fil du discours par des marques linguistiques » (Authier-Revuz, 1985 : 117). Sous la lumière de ces données, il serait approprié de faire découvrir, en classe de langue, le propos d'origine auquel fait allusion une phrase averbale. A titre d'exemple, prenons le titre du roman autobiographique coécrit par Betty Mahmoody et William Hoffer, et publié en 1987, *Jamais sans ma fille (Not Without My Daughter)* qui a inspiré plus tard les publicitaires,

les cinéastes, les littéraires, bref les artistes : « Jamais sans papa » ; « Jamais sans toi » ; « Jamais sans mes enfants », etc. Et même, ce début de formule a été réemployé dans la langue quotidienne : *Jamais sans mon 4x4* ! Ce genre d'activités que l'on appelle *activité heuristique / d'association*, organisées en binômes ou en groupes, sert à créer un milieu d'apprentissage communicatif, solidaire et dynamique.

2. Du fait que les phrases nominales sont elliptiques, on peut demander à l'apprenant de compléter les lacunes selon les circonstances dans lesquelles elles sont produites. Les phrases nominales peuvent ainsi permettre à une *activité de paraphrase*, allant de la phrase nominale à la phrase verbale. Ce que l'on fait depuis longtemps dans des cours de langue, en particulier avec des titres de presse ; cette activité de paraphrase est l'inverse de l'activité sur la nominalisation des phrases canoniques.
3. Les phrases nominales que l'on rencontre ou l'on utilise dans la vie quotidienne réfèrent à des contextes souvent particuliers. De là, on peut attendre des apprenants qu'ils recréent les situations dans lesquelles une phrase nominale peut être énoncée. Si « Bon voyage » est une phrase nominale utilisée dans une situation unique ou sans alternative ; « Bonne chance » ou « Excellente attitude ! » en revanche sont des expressions nominales, utilisées dans toute une panoplie de situations quotidiennes. Par ailleurs, dans le code écrit, sur des panneaux signalétiques, les situations se diversifient plus ou moins largement : « entrée interdite ! » (aux personnes non autorisées), « zone interdite » (suite à des accidents nucléaires ; dans un terrain militaire ; dans un aéroport ; entre les pays frontaliers ; dans un site Internet...) ; ou « protection obligatoire de la vue », « de la tête », « des pieds », « de l'ouïe », « des mains », « de la figure », « du corps » ou « des voies respiratoires » sont des signalisations de santé et de sécurité, en particulier, sur les lieux de travail. En revanche, on observe l'indication « Photographies interdites » dans un musée ou une exposition ; et « Usage de la calculatrice interdit », dans un examen de sciences. Il s'agit là d'une *activité de production* en vue d'obtenir une compétence culturelle.
4. Enfin, les phrases nominales peuvent permettre aux apprenants de jouer avec les mots. Par exemple, à partir de slogans, ils peuvent en produire d'autres, toujours sous forme de phrases nominales : (« Notre plaisir, votre satisfaction » <Carlsberg> »). Cette activité, dite de créativité / de *rhétorique*, est destinée à développer l'autonomie et la créativité de l'apprenant.

Conclusion

Dans l'enseignement des langues étrangères, ce sont *a priori* les concepteurs de manuels et les enseignants qui optent pour le contenu linguistique sur lequel il sera nécessaire d'insister. Ainsi, certains points grammaticaux et lexicaux sont remis à plus tard dans la progression d'apprentissage. Dans cette perspective, les phrases nominales étant souvent considérées comme présentant une certaine anomalie par rapport aux phrases canoniques, ne peuvent faire l'objet d'étude que trop tard et / ou d'une manière superficielle. Or comme on a pu le voir dans cet article, la phrase nominale est d'abord un emploi très fréquent dans les langues, comporte ensuite autant d'informations que peut comporter une phrase verbale. Les deux types de phrases (ou d'énoncés), verbales et averbales, ayant le même statut, la même fonction et le même poids dans la communication, devraient donc être insérés simultanément dans le programme d'apprentissage des langues étrangères. Car une telle approche dans l'enseignement des langues servira d'une part à sensibiliser les apprenants aux emplois authentiques de la langue apprise et donnera lieu à des exercices et à des activités de langue de types divers.

Bibliographie

- Authier-Revuz, J. 1985. « Dialogisme et vulgarisation scientifique », *Discoss*, 1, p. 117-122.
- Benveniste, E. 1966. « La phrase nominale », in : *Problèmes de linguistique générale I*. Paris, p. 151.
- Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg.
- Laurens, F. 2007. *Analyse et Formalisation des Types de Phrases averbales du Français*.
- Lefevre, F. 1999. *La Phrase Averbale en Français*. Paris : L'Harmattan.
- Lefevre F. 2004. « La temporalité dans les nominalisations prédictives », *La phrase averbale : Délimitations et caractéristiques* (Lefevre éd.), *Verbum*, XXVI, n° 4 ; p. 311-326 (halshs-00138100).
- Maingueneau, D. 2002. Interdiscours, Charaudeau P. et Maingueneau, D. (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil, p. 324-326.
- Maingueneau, D. 2006. « Les énoncés détachés dans la presse écrite. De la surassertion à l'aphorisation », *Interdiscours et Intertextualité dans les médias* (éds. Marc Bonhomme, Gilles Lugin), Septembre 2006, n°: 44, p. 107-120.

Notes

1. Une version préliminaire de cet article a été présentée à « 5th International Conference On New Horizons In Education INTE 2014 », 25-27 Juin 2014, Paris.
2. Excepté quelques cas où la place de l'adjectif change le sens de l'énoncé : « *Sacré voyage !* » / « *Voyage sacré !* ».
3. Laurens (2007: 13) définit la phrase comme suit: "syntagmes endocentriques (...) dont la relation sémantique principale est interprétée indépendamment du contexte".
4. Qui est exprimé de manière concise et sans détails.
5. "L'ellipse concerne des éléments dont la contribution sémantique est faible (copule, construction existentielle)" (Laurens 2007 : 12).
6. Semelfactif (qui se produit une seule fois) ≠ Itératif.

7. « L'article détaille les différentes façons d'acquérir des billets pour les matchs de la Coupe du monde de football 1998, en France. Toutefois, l'auteur souligne le fait que l'achat de billets est difficile, car il y a une demande importante. « Ce titre utilise l'image de la chasse pour suggérer un fait qui préoccupe beaucoup de supporters : la vente des billets. Et, cette image de rappeler que l'achat des billets est loin d'être facile. Chacun doit les chercher, les pister et faire preuve de ruse pour se les approprier car ils se font rares. L'image semble donc appropriée à la situation. »
8. « Bonjour les... » : Expression qui s'emploie pour annoncer que quelque chose (généralement de fâcheux) va se produire.
9. <http://www.republicoftogo.com/Toutes-les-rubriques/Politique/Quel-gachis> [consulté le 25.01.2014]
10. Proposition, phrase généralement courte, énonçant une vérité morale, une règle d'action, de conduite.
11. Les slogans sont traduits du turc en français.

La structure énoncive/énonciative dans les récits autobiographiques d'Ayşe Kulin



Selin Gürses Şanbay

Université d'Istanbul, Istanbul, Turquie
selingurecess@yahoo.com

Reçu le 20.01.2015/ Évalué le 13.02.2015 / Accepté le 01.04.2015

Résumé

L'autobiographie apparaît comme un domaine privilégié pour les approches de la sémiotique des instances. Cette étude est basée sur les romans autobiographiques d'Ayşe Kulin, l'une des femmes écrivains turques du XX^{ème} siècle. Ce travail a pour objectif l'étude des sujets et leurs rôles qui émergent dans les différents niveaux de l'énonciation comme l'énonciation principale, l'énonciation énoncée et l'énoncé énoncé.

Mots-clés : autobiographie, sémiotique des instances, énonciation, Ayşe Kulin, instance d'énonciation

The enunciative structure in the autobiographical novels of Ayşe Kulin

Abstract

Autobiography is a privileged area for subject centered enunciation studies. This work is based on two autobiographical novels of Ayşe Kulin, one of the most famous female writers of late twentieth century. We aim to study different levels of enunciation titled main enunciation and utterance and its instances such as enunciator, actor and different roles of enunciator.

Keywords: autobiography, semiotics, enunciation, Ayşe Kulin, instance of enunciation

Ayşe Kulin'in özyaşam öykülerinin yapısal bir incelemesi

Özet

Özneyi inceleyen göstergibilimsel kuram açısından özyaşam öyküsü ayrıcalıklı bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma 20. Yüzyıl Türk Edebiyatının en önemli kadın yazarlarından biri olan Ayşe Kulin'in özyaşamöyküsel yapıtları üzerine bir incelemedir. Çalışmamızda sözcelem farklı katmanlarını, bu katmanlarda ortaya çıkan sözceleyen özne, sözcelenen özne gibi özneleri ve bu öznelerin üstlendikleri farklı işlevleri incelemeyi amaçlamaktayız.

Anahtar sözcükler: Özyaşam öyküsü, göstergibilim, sözcelem, Ayşe Kulin, sözcelem öznesi.

Introduction

Journaliste d'origine, Ayşe Kulin est devenue l'une des femmes écrivains célèbres de la littérature contemporaine turque. Elle a commencé sa carrière d'écrivain par des nouvelles qui lui ont emporté deux prix littéraires de nouvelle en Turquie intitulés *Haldun Taner Öykü Ödülü* et *Sait Faik Hikaye Armağanı*. Devenue lauréate, Kulin a continué avec des biographies des membres de sa famille comme celle de son grand-père et sa grande-mère. Ces histoires biographiques ont eu un grand succès dans les milieux littéraires de la Turquie. Les biographies qui relatent la vie de toute une famille sont suivies de deux romans autobiographiques intitulés *Hayat, Dürbünümde Kırk Sene* (La Vie, 40 ans sur mes jumelles) et *Hüzün, Dürbünümde Kırk Sene* (La Mélancolie, 40 ans sur mes jumelles). Dans cette étude, nous visons à étudier ces deux romans du point de vue de la syntaxe énoncive et énonciative et des instances d'énonciation de l'autobiographie. Dans un premier temps, nous nous proposons de présenter brièvement le genre de l'écriture intime et les opérations énonciatives qui nous serviront comme outils lors de notre étude.

1. L'écriture autobiographique

L'autobiographie est définie comme *un récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité*¹. Ainsi, dans le discours autobiographique, le « je » se réfère-t-il à l'auteur, au narrateur et au personnage principal. À la suite de la description de Philippe Lejeune, nous pouvons définir l'autobiographie comme un espace littéraire où le « je » se dévoile entièrement. D'ailleurs, cette étude porte sur la syntaxe énoncive et énonciative des deux romans autobiographiques d'Ayşe Kulin afin de mettre en évidence les instances énoncives et énonciatives qui assument toujours le « je » dans le discours.

Dans la définition ci-dessus, il faut étudier les deux éléments suivants pour aborder les mécanismes énonciatifs ; l'actorialisation et la temporalisation. L'actorialisation entre dans le domaine de l'analyse des instances. Pour la temporalité, toujours dans le cadre de l'approche sémiotique de l'énonciation, il faut insister sur les opérations de débrayage et d'embrayage :

Au point de départ, et conformément à l'enseignement linguistique le plus assuré, l'on peut concevoir l'instance de l'énonciation comme le syncrétisme de trois facteurs : je-ici-maintenant. L'acte d'énonciation proprement dit consistera alors, grâce à la procédure dite de débrayage, à abandonner, à nier l'instance fondatrice de l'énonciation, et à faire surgir, comme par contrecoup, un énoncé dont l'articulation actancielle, spatiale et temporelle, garde comme en mémoire, sur un mode

négalif, la structure même de l'ego, hic et nunc' originel. C'est seulement cette opération de négation qui permet fondamentalement le passage de l'instance de l'énonciation à celle de l'énoncé².

Rappelons que l'opération de débrayage est une *opération énonciative par laquelle le sujet de parole projette 'hors de lui' les catégories sémantiques du /non-je/, /non-ici/, /non-maintenant/, installant du même coup les conditions premières de l'activité symbolique du discours³. Ainsi l'énonciateur autobiographique effectue-t-il ces opérations pour déléguer des instances dans différents niveaux énoncifs et énonciatifs et pour reconstruire les repères spatio-temporels de sa propre histoire.*

Dans les autobiographies d' Ayşe Kulin, nous repérons plusieurs actants de l'énonciation et de l'énoncé qui émergent dans des niveaux différents du récit. Tous ces actants sont des sujets délégués par l'instance fondatrice - l'énonciatrice qui se manifeste comme autobiographe et/ou comme écrivain - aux acteurs de l'énonciation pour assumer la mise en discours du vécu.

Tout au long de notre analyse, nous allons voir que l'autobiographie apparaît comme un domaine privilégié pour les études de la sémiotique des instances qui étudie non seulement l'instance actorielle mais tous les éléments de l'énonciation puisque l'énonciation elle-même est définie comme une *instance proprement linguistique ou, plus largement, sémiotique, logiquement présupposée par l'énoncé et dont les traces sont repérables dans les discours examinés⁴.*

Quant à l'instance de l'énonciation, elle est définie comme *le pôle présupposé par l'énoncé réalisé⁵. Ainsi l'instance d'énonciation se révèle-t-elle par une étude de cette présupposition ; le débrayage initial qui marque la transition du niveau d'énonciation au niveau d'énoncé. Dans le discours autobiographique, le « je » de l'énonciation, par le débrayage initial, devient le « non-je » de l'énoncé ; autrement dit, à la suite du débrayage initial effectué, l'énonciateur devient l'acteur. Entre ces deux pôles, ils se trouvent d'autres niveaux et d'autres instances qui vont se révéler à la suite de notre étude. Avant de passer à l'étude, il nous paraît essentiel de récapituler les niveaux concernant l'énonciation et l'énoncé.*

L'énoncé est la mise en œuvre du langage et présuppose l'énonciation principale dont il est dépendant (dite énonçante aussi). L'énonciation principale ne s'y trouve pas présente au contraire de l'énonciation énoncée qui est repérable dans l'énoncé grâce à l'opération de l'embranchement temporel, l'opération qui crée un simulacre de la situation de l'énonciation dans l'énoncé. Pourtant, le faire énonciatif (je-ici-maintenant) *ne représente aucunement le sujet, l'espace ou le temps de l'énonciation⁶.*

2. L'instance énonciatrice dans *La Vie* et *La Mélancolie*

Sous la lumière de toutes ces remarques, nous nous proposons de retourner sur notre corpus formé de deux romans autobiographiques d'Ayşe Kulin. Le premier roman autobiographique intitulé *Hayat* commence dès la naissance de son auteur. Il relate les premières inspirations sur son père avec un regard rétrospectif.

Ceux qui étaient plus significatifs sur le visage de mon père n'étaient pas ses yeux malgré leur couleur qui se trouve rarement dans notre pays mais c'étaient ses sourcils, je ne sais pourquoi⁷.

Pourtant, il s'agit d'une narration interrompue par le changement du point de vue : l'énonciatrice utilise le présent pour marquer ce changement du point de vue. Dans les fragments relatés au présent, il s'agit d'une autre histoire qui se déroule dans un hôpital. L'écrivain et sa mère accompagnent son père à l'hôpital pendant sa maladie.

En ce moment même au seuil de la mort, ses sourcils résistent à la vieillesse ! Les blancs qui ont commencé à tomber sur ses cheveux à ses cinquantaines, n'ont pas passé chez ses sourcils⁸ !

Ici, l'énonciatrice apparaît dans son rôle d'écrivain et sa perception n'est plus celle d'un enfant mais celle d'une femme devenue un écrivain célèbre. Cette structure qui comporte deux différentes histoires appartenant aux différentes périodes de la vie d'Ayşe Kulin domine les récits autobiographiques.

La narration de l'histoire racontée domine le roman et elle marque le débrayage temporel initial par lequel est déléguée l'instance acteur. Comme nous avons déjà noté, dans la narration, il s'agit des interruptions marquées par l'apparition du présent ; on n'est plus au niveau de l'énoncé. L'énonciatrice effectue l'opération d'embrayage qui nous approche du temps de l'énonciation et qui crée un simulacre d'énonciation. Il s'agit d'une projection de la situation d'énonciation sur l'énoncé. Pourtant, il ne faut pas le considérer comme le niveau de l'énonciation principale car elle n'est pas repérable dans l'énoncé. Avec le présent utilisé dans l'énoncé, le discours est situé dans l'énonciation énoncée. L'énonciation énoncée où nous lisons une toute autre histoire est donc marquée par le décalage temporel de l'histoire racontée. Au début de l'énoncé, l'acteur nous présente son père en décrivant son aspect physique et dans l'énonciation énoncée, l'instance de ce niveau nous raconte les derniers jours de son père. Le décalage temporel apparaît nettement à la suite de cette transition du passé au présent. Ces deux niveaux se trouvent toujours chevauchés dans les deux romans en question.

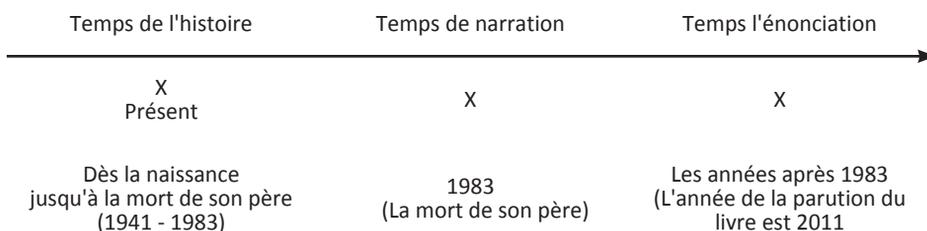
Les temps du passé	Le décalage temporel marqué par le passage du présent au passé et vice versa	Le présent
L'histoire de la vie de l'auteur		Les derniers jours du père de l'auteur
L'acteur qui devient le sujet de l'énoncé		L'instance énonciatrice qui devient le sujet de l'énonciation énoncée

À la suite des opérations de débrayage et d'embrayage effectuées par le sujet de l'énonciation, nous lisons deux histoires assumées par différentes instances ; le « je » de l'acteur qui nous relate l'histoire de sa vie à partir de sa naissance et le « je » de l'instance qui commente divers moments de sa vie pendant qu'elle accompagne sa mère dans l'hôpital aux derniers jours de son père.

Pourtant, nous savons que ce n'est pas exactement le présent de l'énonciation car l'énonciation énoncée se situe en 1983, l'année où Ayşe Kulin perd son père et où ses deux romans autobiographiques prennent fin. Ainsi la double temporalité nous fait-elle réfléchir sur la nature de l'instance de l'énonciation énoncée qui se manifeste comme un narrateur et qui se réfère à l'écrivain Ayşe Kulin lorsque le présent de l'énonciation énoncée et le présent de l'énonciation sont différents.

Du point de vue de la narratologie, le décalage temporel marqué par le passage du présent au passé nous renvoie au procédé narratif de la mise en abyme. Il s'agit de deux cadres spatio-temporels différents et de deux instances énoncive et énonciative. Dans ces deux romans, la mise en abyme a pour fonction de complément lorsque l'histoire assumée par l'instance énonciatrice complète l'histoire assumée par l'acteur ; l'union des deux niveaux sert à réaliser l'intégralité du projet autobiographique.

Axe du temps du récit autobiographique



Nous avons déjà noté que le faire énonciatif n'est pas observable dans l'énoncé à partir des traces linguistiques de la narration, ni dans l'énonciation énoncée. Pourtant, quelques repères temporels, spatiaux ou événementiels peuvent nous aider à révéler

les traces de l'énonciation. Par exemple, l'énonciatrice choisit d'utiliser le futur dans son énoncé où elle raconte sa vie par des formes de passé ; dans *Hayat* et *Hüzün*, elle critique les conditions sociales du temps de l'énoncé en faisant une description panoramique des conditions de l'année 2011.

Les Turcs musulmans dont le nombre augmente dans le temps rejoindront les commerçants non-musulmans de ce jour-là, le jour arrivera où le fonds et le commerce entreront complètement en possession des Turcs mais où dans notre pays, les paiements d'impôt seront répondus par résistance, où la fraude fiscale continuera⁹.

L'utilisation du futur nous renvoie à l'embrayage temporel effectué par l'énonciatrice qui approche le discours au présent de l'énonciation dans l'énoncé. Pourtant, dans ces romans autobiographiques, l'énonciatrice ne s'affiche pas seulement par des repères spatio-temporels, elle se trouve présente par des courtes données du contenu. Dans un autre exemple, en parlant de la politique du temps de l'histoire racontée, l'énonciatrice mentionne le nom du premier ministre de la Turquie de l'année 2011, l'année de la parution de ses romans.

Çoban Sülü (Süleyman Demirel), Turgut Özal ne pourraient pas devenir Premier Ministre ou Président de la République. Tayyip Erdoğan ne pourrait pas dépasser d'être un artisan qui a gagné son argent du football¹⁰.

Les deux exemples ci-dessus nous font réfléchir sur la fonction de l'instance qui réalise, sur l'axe cognitif, son projet autobiographique : l'énonciatrice délègue une instance d'écrivain qui remémore, qui met ses souvenirs en ordre ; l'instance de l'écrivain s'engage à réaliser le projet autobiographique.

À la fin des deux romans se trouve un court paragraphe qui se présente comme un épilogue. Dans le premier roman, à la fin de la narration se trouvent trois signes d'étoile à la file qui désignent une distinction entre les deux paragraphes qu'ils séparent. Le dernier paragraphe séparé par les étoiles est écrit au présent. Une fois de plus, c'est l'instance de l'écrivain qui émerge dans le discours pour expliquer la raison du choix d'un tel titre *Hüzün* pour son deuxième livre que le lecteur pourra lire à la suite de ce premier livre. À la fin du deuxième roman, l'instance de l'écrivain apparaît pour une dernière fois, avec un court chapitre intitulé cette fois-ci « épilogue » (sonsöz).

La deuxième moitié des 20 années de ma vie qui suivent mon retour à la maison de mon père est mélancolique. C'est pourquoi, j'ai appelé La Mélancolie la deuxième partie de mon roman qui relate les jours difficiles pour moi et pour mon pays entre 1964-83¹¹.

Celles que j'ai écrites dans Hayat et dans Hüzün sont les images des 40 années que j'ai passées dans ce monde dans lequel existe mon père aussi et qui se télescopent

*sur mes jumelles ; c'est une sélection de ce que j'ai vu, ce que j'ai vécu dans ma vie personnelle et dans mon pays depuis 1941*¹².

Dans ces deux chapitres, nous constatons que le contenu a la nature d'un bilan qui conclut le projet autobiographique. L'épilogue du deuxième roman marque la fin des mémoires. L'instance de l'écrivain prend en charge le discours pour conclure son aventure autobiographique. Donc, les derniers chapitres ne font pas partie de l'histoire racontée, autrement dit de l'énoncé, ils font apparaître un troisième niveau énonciatif dans notre corpus, à savoir l'énonciation principale.

En guise de conclusion

Dans un premier temps, récapitulons tous les niveaux et ses instances de notre corpus à l'aide du tableau ci-dessous :

Niveau	Instance	Temps	Contenu
Énoncé énoncé	Acteur	Passé	Histoire de la vie
Énonciation énoncée	Pseudo-énonciatrice Narratrice	Présent de narration	Commentaires Jugements Derniers jours du père
Énonciation principale	Énonciatrice Instance de l'écrivain	Présent de l'énonciation	Présentation et conclusion du projet autobiographique

La nature rétrospective du discours autobiographique le situe toujours dans le passé de l'énonciation ; il devient l'espace du vécu. Mais, dans notre cas, l'autobiographe Ayşe Kulin ne se contente pas de raconter sa propre histoire ; soit par des fragments insérés dans l'énoncé, soit par des chapitres entièrement consacrés, l'écrivain exprime la valeur, le processus, les raisons, etc. de son projet autobiographique. De cette manière, l'énonciataire de l'œuvre autobiographique, le lecteur, connaît différentes personnalités de l'auteur ; depuis son enfance jusqu'au moment de l'énonciation, elle reconstruit son passé et expose son présent à l'aide de différentes instances qu'elle délègue tour à tour tout au long des pages.

Nous lisons lors des deux récits, le panorama social, économique et politique de la Turquie ; ce qui attribue à notre corpus la valeur d'un sous-genre de l'écriture intime ; les mémoires. Donc, l'œuvre autobiographique d'Ayşe Kulin n'est pas seulement une histoire d'une vie mais c'est un champ où se présente une existence individuelle et sociale de quarante années.

Bibliographie

- Bertrand, D. 2000. *Précis de sémiotique littéraire*, Nathan, Coll. Linguistique, Nathan Université.
- Courtés, J. 1991. *Analyse sémiotique du discours : de l'énoncé à l'énonciation*, Paris : Hachette, Coll. Linguistique, Hachette Université.
- Greimas, A. J., Courtés, J. 1979. *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Tome 1, Paris : Hachette.
- Greimas, A. J., Courtés, J. 1986. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Tome 2, Paris: Hachette, Coll. Langue Linguistique Communication, Classiques Hachette.
- Kulin, A. 2011. *Hayat, Dürbünümde Kırk Sene, 1941-1964*, Everest Yayınları.
- Kulin, A. 2011. *Hüzün, Dürbünümde Kırk Sene, 1964-1983*, Everest Yayınları.
- Lejeune, P. 1996. *Le Pacte autobiographique*, [1975], Paris : Éditions du Seuil, Coll. Points Essais.

Notes

1. Philippe Lejeune, *Le Pacte autobiographique*, [1975], Paris, Éditions du Seuil, 1996, (Coll. Points Essais), p. 14.
2. Joseph Courtés, *Analyse sémiotique du discours : de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette, 1991, (Coll. Linguistique, Hachette Université), p. 255.
3. Denis Bertrand, *Précis de sémiotique littéraire*, Nathan, 2000, (Coll. Linguistique, Nathan Université), p. 261.
4. Joseph Courtés, op.cit., p. 246.
5. Algirdas Julien Greimas, Joseph Courtés, *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Tome 2, Paris, Hachette, 1986, (Coll. Langue Linguistique Communication, Classiques Hachette), p. 114.
6. Algirdas Julien Greimas, Joseph Courtés, *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Tome 1, Paris, Hachette, 1979, p.128.
7. « Bizim coğrafyada az bulunur rengine rağmen, babamın yüzünde daha belirgin olan, gözleri değil de kaşlarıydı nedense. » (Les citations sont traduites par l'auteur de cet article.) Aysel Kulin, *Hayat, Dürbünümde Kırk Sene, 1941-1964*, Everest Yayınları, 2011, p. 4.
8. « Şu anda ölümün eşiğindeyken dahi, kaşları direniyor yaşlanmaya ! Saçlarına ellerinde düşmeye başlayan aklar, kaşlarına uğramamış ! » Ibid., p. 4.
9. « O günün gayrimüslim tüccarlarına zaman içinde sayıları giderek artan Müslüman Türkler de katılacak, gün gelecek sermaye ve ticaret tamamen Türklerin eline geçecek ama ülkemizde vergi ödemeleri hep dirençle karşılanacak, vergi hep kaçırılmaya devam edecektir. » Ibid., p.33
10. « Bir Çoban Sülü'den, bir Turgut Özal'dan bir başbakan, bir cumhurbaşkanı yetişemeyecekti. Tayyip Erdoğan, parasını futboldan kazanmış bir küçük esnaftan öte gidemeyebilirdi. » Ibid., p.42
11. « Baba evine dönüşümden sonraki hayatımın ikinci yirmi yılı oldukça hüzünlüdür. Bu nedenle, 1964-83 arasında ben ve ülkem için zor geçen günleri anlatan kitabımın ikinci bölümüne HÜZÜN adını verdim. » Ibid., p.337
12. « Hayat ve Hüzün'de yazdıklarım, babamın da var olduğu dünyada geçirdiğim kırk yılın dürbünüme çarpan resimleridir; özelimde ve ülkemde 1941'den bu yana yaşadıklarımın, gördüklerimden seçmelerimdir. » Aysel Kulin, *Hüzün, Dürbünümde Kırk Sene, 1964-1983*, Everest Yayınları, 2011, p. 281.

L'utilisation des interrelations entre la figure et le thème dans l'enseignement du vocabulaire



Eda Çorbacıoğlu Gönezer

Institut de Technologie Izmir, Turquie
Ecole Supérieure des Langues Etrangères
edacorbacioglu@edu.tr

Reçu le 08.01.2015/ Évalué le 10.06.2015 / Accepté le 29.09.2015

Résumé

Pour apprendre une langue étrangère, il nous faut d'abord apprendre le vocabulaire de cette langue. Utiliser des illustrations, des images, des photos, etc. est nécessaire pour l'enseignement du vocabulaire sur la culture et la civilisation. Il est souhaitable d'illustrer le vocabulaire par plusieurs méthodes autant que possible pour éclairer et consolider le sens, la mémorisation. Afin de renforcer la mémorisation, on recourt à regrouper les mots. Concernant ce regroupement, l'ensemble des figures et thèmes ont une grande importance. On peut regrouper les mots d'une unité d'un manuel en tant que figure et thème.

Mots-clés : symbole, semi-symbolique, parabole, motif

Kelime bilgisi öğretiminde beti ve tema arasındaki karşılıklı ilişkinin kullanılması

Özet

Bir yabancı dili öğrenmek için önce bu dilin kelimelerini öğrenmek gereklidir. Kültür, medeniyet hakkındaki kelime haznesi öğrenimi için fotoğraf, imaj gibi görselleri kullanmak çok faydalıdır. Görsel nesnelerin kullanımı vasıtasıyla kelime haznesi öğretimi ezberi sağlama açısından önemlidir. Ezber yöntemini geliştirmek için kelimeleri gruplandırma yoluna başvurabiliriz. Bir yabancı dil metot kitabının ünitesinin kelimelerini beti ve tema olarak gruplandırabiliriz.

Anahtar sözcükler: simge, yarı simgesel, mesel, örne

Applying interrelation between figurative and theme in teaching vocabulary

Abstract

In order to learn a foreign language, it's necessary to learn the words of the language. In order to learn vocabulary regarding culture and civilization; it's beneficial to use photos and images as visual. Teaching vocabulary with the visual tools is important since it makes the memorization stronger. In order to develop the memorization method, the words can be grouped. The words of a language method book, can be grouped as figure and theme.

Keywords: symbol, semi-symbol, parabola, motif

1. Introduction

Le figuratif consiste en perception de tout contenu d'une langue naturelle ou tout système de représentation du monde naturel. Le figuratif correspond au plan du signifiant, du monde naturel, de la réalité perceptible. Dans le thème, contrairement au figuratif, le contenu n'a pas de correspondant dans le référent. Le figuratif concerne le monde extérieur et il est saisissable par les sens par contre la thématique concerne le monde intérieur, elle se définit par l'aspect conceptuel.

Bien que ces deux notions s'opposent, il y a un rapport entre les thèmes et les figures. Les interrelations entre ces deux termes sont les symboles, les semi-symboliques, les paraboles et les motifs. Dans l'interrelation de symbole, entre la figure et le thème, il y a un rapport de terme à terme. Un terme correspond à une figure. Dans le semi-symbolique, le rapport entre le thème et la figure relève de catégorie à catégorie. Dans la parabole, un thème peut se présenter sous divers figures et finalement dans le motif, contrairement à la parabole, une figure peut présenter plusieurs thèmes.

Les figures se composent de figuratifs iconiques et figuratifs abstraits et les thèmes se composent de thématiques spécifiques et thématiques génériques. Nous allons analyser comment utiliser les interrelations et le rapport de graduation ou de hiérarchisation entre les figures et les thèmes dans les manuels utilisés en FLE. La présentation du vocabulaire peut être faite de manière systématique et organisée. Les apprenants font le pont avec les nouveaux mots et ceux qu'ils ont déjà appris pour pouvoir les mémoriser. Regrouper les mots est un moyen qui favorise la mémorisation. Concernant ce regroupement, l'ensemble des figures et thèmes ont une grande importance. Avec ce travail nous voulons montrer comment il est possible de regrouper les mots d'une unité d'un manuel en tant que figure et thème. L'utilisation de ces interrelations pour le regroupement des mots nous permet de faire un lien entre la sémiotique et l'enseignement du vocabulaire.

De nos jours nous pouvons parler des méthodes, des manuels qui sont employés activement dans le monde entier. Nous ne pouvons pas étudier tous les livres pour l'enseignement de FLE, parce qu'il y a beaucoup de livres. Dans notre article, nous voulons analyser les manuels utilisés largement en Turquie. De la sorte nous avons précisé trois manuels actuels et très utilisés. (*Taxi 1*, *Taxi 2*, *Métro Saint-Michel*). Ces manuels sont actuellement utilisés en France ou dans les pays francophones.

2. Comment peut-on utiliser les figures et les thèmes pour l'enseignement du vocabulaire dans les manuels utilisés en FLE

Nous savons très bien que sans avoir une compétence de vocabulaire on ne peut ni apprendre ni parler une langue étrangère. «Apprendre une langue, c'est essentiellement apprendre le vocabulaire de cette langue» (Tréville et Duquette, 1996 :9). A ce

propos, on comprend que pour apprendre une langue on doit d'abord obtenir une bonne maîtrise du vocabulaire.

Les techniques utilisées pour l'enseignement du vocabulaire s'appuie sur la figurativité. Soit les techniques de mime, soit utiliser les ressemblances pour faire deviner les mots, soit utiliser les objets pour les noms concrets. La présentation du vocabulaire peut être faite de manière systématique et organisée. Les apprenants font le pont avec les nouveaux mots et ceux qu'ils ont déjà appris pour pouvoir les mémoriser. Regrouper les mots est un moyen qui favorise la mémorisation. A propos de ce regroupement, l'ensemble des figures et thèmes ont une grande importance. On peut regrouper les mots d'une unité d'un manuel en tant que figure et thème.

Dans l'univers de discours tout ce que nous percevons avec nos cinq sens se définit comme figuratif. Le figuratif consiste en la perception de tout contenu d'une langue naturelle ou tout système de représentation du monde naturel qui est accessible à nos cinq sens. Tels que vue, ouïe, odorat, goût, toucher, d'autre part dans le thème, contrairement au figuratif le contenu n'a pas de correspondant dans le référent. On ne peut pas percevoir le thème par la perception, la thématique se définit par l'aspect conceptuel. Dans ce cadre pour le thème on peut dire qu'il se manifeste dans l'idée, il se perçoit par l'intelligence.

À part la différence entre ces deux notions, il est inévitable de parler d'un rapport entre les thèmes et les figures. Selon Courtés (1991 :168) les interrelations entre les thèmes et les figures relèvent du symbole, du semi-symbolique, de la parabole et du motif.

2.1. Le Symbole

Selon Courtés le symbole « met en rapport terme à terme une unité figurative et une unité thématique » (1991 :168). Dans ce cadre on peut considérer la figure comme le signifiant du thème. Un thème correspond à une figure.

Par exemple, dans plusieurs cultures la justice est un thème et la balance est la figure visuelle de la justice. On peut les schématiser de la manière suivante :

Symbole :	1 figure	exemple :	Balance
	1 thème		Justice

Comme nous avons montré ci-dessus, la justice est souvent représentée avec une balance. La balance constitue le symbole de la fonction de juger. Elle représente le jugement ultime, l'équité. Dans ce cadre, le thème de justice peut être représenté avec le symbole de balance. Dans cet exemple, une figure de balance renvoie au thème de justice.

Dans les manuels utilisés pour l'enseignement de la langue française on souvent recourt au symbole pour faire connaître la culture française. La leçon 32 du manuel *Taxi 1* se compose des symboles de la France. Dans la leçon, on voit les symboles tels que La Tour Eiffel, le TGV, le croissant, le coq, le tour de France, la mode, le camembert, le vin, la baguette. Chaque symbole correspond à la culture française. Par exemple, l'un des symboles le plus connu de la France est la Tour Eiffel. La figure de la Tour Eiffel correspond à la culture française. On voit que le thème de cette unité est apparemment la culture française. A partir de la Tour Eiffel, l'enseignant peut faire parler les apprenants sur la culture française et sur d'autres symboles de la France. Cela permet aux apprenants de développer leur culture générale et leur lexique. Nous le montrons sur le schéma de la manière suivante¹ :

Symbole :	1 figure	exemple :	La Tour Eiffel
	1 thème		La culture française

2.2. Le Semi-symbolique

« Le semi-symbolique joue, lui, sur l'association, la correspondance de catégorie à catégorie » (Courtés, 1991 :168). Entre les catégories figuratives et les catégories thématiques il y a une correspondance de signifiants à signifiés. Nous pouvons les schématiser de la manière suivante :

Semi-symbolique	1 figure	exemple :	L'eau	Le feu
	1 thème		La vie	La mort

Dans le semi-symbolique, les figures et les thèmes constituent des catégories. Les figures d'eau et de feu appartiennent aux catégories figuratives et d'autre part les thèmes de vie et de mort appartiennent aux catégories thématiques. Entre ces catégories, on peut voir une interrelation de signifiants à signifiés.

Dans le manuel de la méthode *Métro Saint-Michel* à la page 101 la sécheresse est exploitée afin d'attirer l'attention des apprenants sur les problèmes mondiaux. En tant que figure, on utilise l'eau. L'eau correspond à la sécheresse qui est le thème de cette unité. A partir de la sécheresse, l'enseignant peut faire en sorte que les apprenants s'expriment sur les autres problèmes du monde. Les apprenants peuvent préparer des débats ou des projets concernant d'autres problèmes mondiaux. Ces projets permettent aux apprenants de travailler en groupe et de préparer des projets ou des débats. Nous schématisons le rapport semi-symbolique entre une figure et un thème de la manière suivante² :

Semi-symbolique	1 figure	exemple :	L'eau
	1 thème		La sécheresse

2.3. La parabole :

« La parabole est une structure du discours parabolique qui présente un même donné conceptuel (= un thème) sous des expressions figuratives diverses » (Courtés, 1991 :168). Un thème peut se présenter sous diverses figures comme ci-dessous :

Figures	1	2	3	4	5	6	etc.
Thème	1 Thème						

Dans l'exemple ci-dessous, le donné conceptuel est le cinéma. Dans le but de représenter ce thème on recourt aux figures. Dans ce cadre, le thème du « cinéma » peut être montré par une série de figures différentes telles que caméra, directeur, acteur, scénario. L'ensemble de ces figures nous rappelle le thème du cinéma.

Figures	La caméra	Le directeur	L'acteur	Le scénario
Thème	Le cinéma			

Dans la leçon 28 du manuel *Taxi 1* c'est le thème des « vacances » qui est exploité. Quand nous regardons les images, le thème des vacances se présente sous diverses figures comme la montagne, la plage, la promenade, la mer, la natation. Nous montrons la relation de la parabole entre le thème et les figures de la manière suivante³ :

La montagne	La plage	La promenade	La mer	La natation
Les vacances				

Les apprenants ont la possibilité de développer ces activités sportives ou de parler des vacances. A l'aide du vocabulaire acquis les apprenants peuvent organiser des vacances ou parler de leurs sports favoris. L'enseignant peut demander aux apprenants s'ils pratiquent un sport ou ce qu'ils font pendant les vacances. En ce qui concerne la grammaire, les apprenants peuvent raconter leurs vacances inoubliables au passé composé ou raconter leurs vacances de rêve au futur simple. Ces types de cours permettent aux apprenants de développer leurs compétences grammaticales et lexicales.

2.4. Le motif

« Il arrive qu'un même donné figuratif ou une même figure (de l'ordre, donc, de la perception), puisse correspondre à des thématisations, à des thèmes différents » (Courtés, 1991 :168). Nous les schématisons de la manière suivante⁴ :

Figures	1 figure			
Thème	1	2	3	4

Dans l'exemple de parabole, nous avons représenté un thème sous diverses figures. Le thème de cinéma est désigné par plusieurs figures telles que caméra, directeur, acteur et scénario. Le motif est tout à fait le contraire de la parabole. Cette fois, une figure est désignée par plusieurs thèmes. Comme nous voyons dans le tableau ci-dessous, la figure du cri est représentée par plusieurs thèmes tels que peur, joie, peine. On peut jeter un cri de peur, de joie ou de peine.

Figures	Le cri		
Thème	La peur	La joie	La peine

Dans le manuel de *Taxi 2*, on voit le rapport de motif entre figure et thème. La figure de train peut manifester plusieurs thèmes comme on le voit dans le schéma.

Le train		
Le transport	Le voyage	Les vacances

Dans la parabole, on avait présenté un thème sous plusieurs figures. Dans le manuel de *Taxi 2* à l'unité 7, le train avec le dessin de fleurs attire l'attention des apprenants. La figure du train présente plusieurs thèmes tels que les moyens de transports, les vacances, le voyage, le confort, l'imagination. La figure du train fait parler les apprenants sur les thèmes qu'on a cités ci-dessus. Les apprenants peuvent parler de leurs voyages au passé ou au futur. A partir de la figure du train, l'enseignant peut faire parler les apprenants sur les moyens de transport, leur demander quels moyens de transports ils préfèrent, où ils veulent voyager ou dans quel endroit ils veulent passer leurs vacances. On demande aux apprenants de citer les villes touristiques de France afin d'approfondir leur culture générale. Les apprenants ont l'occasion de créer un moyen de transport imaginaire.

D'autre part, entre le thème et la figure, on parle d'un rapport de graduation ou de hiérarchisation. Les figures se composent de figuratifs iconiques et figuratifs abstraits et les thèmes se composent de thématiques spécifiques et thématiques génériques. Millogo les schématise de la manière suivante (2007 :53) :

Figures	Figuratifs iconiques	1
	Figuratifs abstraits	2
Thèmes	Thématiques spécifiques	3
	Thématiques génériques	4

En allant de la figure au thème, nous allons du plus concret au plus abstrait. A part cela les figures et les thèmes ont un rapport graduel ou hiérarchisé entre eux. En nous référant à Millogo (2007 :191) nous exemplifions la graduation et la hiérarchisation de la figure au thème de la manière suivante⁵:

Figures	Figuratifs iconiques	L'imperméable, le pantalon, les chaussures de ville, une veste + un pantalon, les escarpins, les sandales.
	Figuratifs abstraits:	Les vêtements, les sous-vêtements, les chaussures, costume.
Thèmes	Thématiques spécifiques :	Les vêtements ethniques, la tenue décontractée, les vêtements chics, les vêtements classiques.
	Thématiques génériques:	La mode

Comme on voit dans l'exemple, les figures iconiques sont plus concrètes que les figures abstraites. On va du plus concret au moins concret. De même, les thématiques spécifiques sont plus abstraites que les thématiques génériques. Les figuratifs iconiques et les thématiques spécifiques sont plus spécifiques en revanche, les figuratifs abstraits et les thématiques génériques sont plus généraux. Le tableau ci-dessous nous permet de voir clairement ces relations.

Thématique

	Particulier	Général	
Proche de la réalité	Figuratif iconique	Figuratif abstrait	Loin de la réalité
	Thématique spécifique	Thématique générique	

Courtés définit le figuratif iconique comme « celui qui produit la meilleure illusion référentielle qui semble le plus proche de la réalité » (1991 :169) et de même il définit le figuratif abstrait de la manière suivante : « celui qui ne retient de la réalité qu'un maximum de traits » (1991 :169). On peut considérer le figuratif iconique et abstrait comme les deux extrémités d'un axe. Une représentation qui rapproche à la réalité se nomme figuratif iconique. Cette notion se fonde sur la ressemblance avec la réalité. Mais quand cet effet de réel commence à perdre sa couleur, sa densité des traits, des formes, cela se rapproche de l'abstrait. « L'opposition iconique/abstrait est fondée sur le plus ou le moins grand nombre de traits constitutifs des unités comparées, ce que l'on appelle plus exactement, en sémantique lexicale, la densité sémique » (Courtés, 1991 :170). On explique l'opposition entre le figuratif abstrait et le figuratif iconique comme un ordre graduel.

On peut développer à l'aide des exemples. Par exemple dans le même manuel l'unité 4 contient le même type de gradation.

A l'aide du schéma ci-dessous nous montrons cette gradation de la manière suivante⁶ :

Figures	Figuratifs iconiques	la table, la chaise, la télévision, les rideaux, le canapé.
	Figuratifs abstraits:	le salon, la cuisine, la salle de bain, la salle à manger, la chambre
Thèmes	Thématiques spécifiques :	l'appartement
	Thématiques génériques:	la résidence

Le manuel de *Métro Saint-Michel*, afin de développer le bagage lexical des apprenants, consacre l'unité 8 à l'enseignement du lexique vestimentaire. De la même façon, l'unité 4 du même manuel donne la place au lexique résidentiel. L'enseignant peut exploiter ces leçons du point de vue figure-thème avec un rapport graduel ou hiérarchisé. Cela permet aux apprenants de connaître le lexique vestimentaire et résidentiel. Ensuite, les apprenants regroupent les mots d'abord selon figure-thème puis en tant que figuratifs iconiques ou figuratifs abstraits et thématiques spécifiques ou thématiques génériques.

3. Conclusion

De nos jours, pour l'enseignement d'une langue étrangère, nous suivons des manuels. Parmi ces manuels, nous en avons choisi trois qui s'utilisent largement en Turquie et dans les pays francophones. L'importance du lexique est incontestable dans l'enseignement de langue étrangère. Nous nous sommes donc rendu compte de cette importance. Afin de trouver un bon moyen pour enseigner le lexique aux enfants et aux adultes, nous avons analysé comment on peut utiliser les interrelations entre les figures et les thèmes dans les manuels utilisés en FLE. Pour renforcer la mémorisation on peut recourir au regroupement des mots. Concernant ce regroupement, l'ensemble des figures et thèmes ont une grande importance. Entre les termes figure et thème, il est inévitable de parler d'une interrelation. Ces interrelations sont les symboles, les motifs, les paraboles et les semi-symboliques. Nous avons travaillé sur l'enseignement du vocabulaire à l'aide de ces interrelations. Ce travail nous a montré qu'on peut regrouper les mots d'une unité d'un manuel en tant que figure et thème. Nous avons vu que regrouper les mots est un moyen qui favorise la mémorisation. Ces techniques permettront aux apprenants une bonne acquisition du vocabulaire et de consolider les nouveaux mots et également ceux qu'ils ont déjà appris.

Bibliographie

- Bertrand, D. 2000. *Précis de sémiotique littéraire*. Paris : Nathan.
- Courtés, J. 1991. *Analyse sémiotique du discours*. Paris : Hachette.
- Everaert-Desmedt, N. 2000. *Sémiotique du récit*. Bruxelles : De Boeck.
- Greimas, A.J., Courtés, J. 1979. *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*: Hachette.
- Hénault, A., Bayaert, A. 2004. *Ateliers de sémiotique visuelle*, Paris : Puf.
- Millogo Paris, L. 2007. *Introduction à la lecture sémiotique*. Paris : L'Harmattan.
- Rey-Debov, J., Rey, A. 2004. *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Tréville, M.C., Duquette, L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris : Hachette.

Notes

1. Capelle, G. et Menand, R. 2003. *Taxi 1*. Paris: Hachette.
2. Goarin, M.A. et al. 2006. *Métro Saint-Michel*. Paris: Cle international.
3. Capelle, G. et Menand, R. 2003. *Taxi 1*. Paris: Hachette.
4. Capelle, G. 2003. *Taxi 2*. Paris: Hachette.
5. Capelle, G. 2003. *Taxi 2*. Paris: Hachette.
6. Goarin, M.A. et al. 2006. *Métro Saint-Michel*. Paris: Cle international.

L'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie



Ebru Eren

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France
ebrueren@hotmail.fr

Reçu le 29.01.2015 / Evalué le 13.02.2015 / Accepté le 01.04. 2015

Résumé

Le présent travail porte sur l'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie : « comment y enseigne-t-on le français, à la manière française ou turque ? ». Supposant que la culture éducative turque est fondée davantage sur les activités grammaticales que sur la pratique de l'oral, nous nous sommes appuyée sur l'approche ethnographique en vue de composer un portrait socioculturel de l'enseignement du français en Turquie. Nous avons effectué ainsi des observations de classe d'une part au Lycée technique et professionnel *Profilo Anadolu* d'Istanbul et d'autre part au Lycée *Buca Anadolu* d'Izmir et par conséquent, une cyber-enquête destinée aux enseignants de français en Turquie. Ces données ont permis de montrer que la culture éducative est au cœur de l'enseignement : les comportements de l'enseignant et des apprenants dans les classes sont en Turquie influencés par les valeurs socioculturelles turques.

Mots-clés : culture éducative, Turquie, enseignement du français, méthodologies d'enseignement, grammaire

Türk eğitim anlayışının Türkiye'de Fransızca öğretimine etkisi

Özet

Söz konusu çalışma Türk eğitim anlayışının Fransızca öğretimine etkisini incelemektedir: "Türkiye'de Fransızca nasıl öğretilir; Fransız usulüne göre mi yoksa Türk usulüne göre mi?" Türk eğitim anlayışının sözlü anlatımdan ziyade, dilbilgisine dayalı olduğunu varsayılmıştır. Türkiye'de Fransızca öğretiminin toplumsal-kültürel dokusunu resmetmek üzere etnik köken (budunbilim) yaklaşımı benimsenmiştir. Bu doğrultuda, hem İstanbul Profilo Anadolu Teknik ve Meslek Lisesi, hem de İzmir Buca Anadolu Lisesi'nde ders gözlemleri ve son olarak internet ortamında yayımlanan Türkiye'deki Fransızca öğretmenlerine yönelik bir anket yapılmıştır. Bu veriler eğitim anlayışının ne denli önemli olduğunu göstermiştir: Türkiye'de sınıf içi öğretmen ve öğrenci davranışları toplumun değerlerinden etkilenir.

Anahtar kelimeler: eğitim anlayışı, Türkiye, Fransızca öğretimi, öğretim yöntemleri, dilbilgisi

Influence of Turkish educational culture on French teaching in Turkey

Abstract

The present study investigated the influence of Turkish educational culture on French teaching in Turkey: “How do we teach French in Turkey; in a French or in a Turkish way?” We hypothesized that Turkish educational culture is mostly based on grammar than oral practice. We applied ethnographic approach to make a sociocultural portrait for French teaching in Turkey. For this purpose, we made a classroom observation both in *Profilo Anadolu* technical and professional High school in Istanbul and in *Buca Anadolu* High school in İzmir, and finally, we prepared a cyber-survey for French teachers in Turkey. These data showed that educational cultural is in the center of education: teacher and student’s behaviors in the classroom in Turkey are influenced by the Turkish sociocultural values.

Keywords: educational culture, Turkey, French teaching, educational methods, grammar

1. Cadre théorique et problématique

Bien que les travaux de didactique des langues, notamment ceux de L. Dabène (1994) et ceux de D. Lehmann (1993) aient permis de constater les caractéristiques culturelles et linguistiques du contexte d’enseignement, une absence de modèles pour définir la « culture éducative » est toujours remarquée. C’est pourquoi, les enseignants-chercheurs de l’Université Sorbonne Nouvelle se sont interrogés sur les outils et les modèles utiles pour pouvoir appréhender les contextes d’enseignement dans leur diversité culturelle. Ils ont développé des recherches prenant en considération le poids des facteurs nationaux, sociolinguistiques, ethniques et éducatifs déterminants pour la connaissance des conditions de transmission des savoirs (Cicurel, 2011 : 187).

Au sein d’un colloque de l’équipe d’accueil DILTEC (*Didactique des langues, des textes et des cultures*), ils ont défini la « culture éducative » en tant que « philosophies de l’éducation, institutions de l’enseignement et pratiques de transmission des connaissances, relatives au cadre éducatif (la didactique des langues) » (Beacco et al., 2005 : 6). Ils ont aussi avancé que « la forme des pratiques d’enseignement, n’est pas seulement tributaire de la réflexion didactique contemporaine, dont les modes de circulation sont polycentriques : elles s’inscrivent dans des espaces où préexistent des croyances relatives à l’éducation, non conformes aux recherches contemporaines, mais héritées des traditions « nationales » de l’éducation en ces lieux » (Beacco, 2010 : 77). Cela exerce donc une influence remarquable sur la manière d’enseigner et d’apprendre une langue, à tel point que tout contexte éducatif est modelé par des croyances socio-culturelles et des représentations métalinguistiques. Il est opportun de tenir compte du poids socioculturel dans un contexte éducatif et de se sensibiliser à la diversité des

cultures éducatives : pour notre part, dans le cadre de l'enseignement du français en Turquie.

Notons d'emblée qu'au-delà de la divergence des systèmes éducatifs, la manière d'enseigner diffère d'un pays à l'autre : la culture éducative française nous oblige même en cours de mathématiques, à rédiger une démonstration avant d'exposer un résultat, c'est-à-dire une justification pour pouvoir aboutir au résultat et *vice versa*, tandis que la culture éducative turque nous demande de mémoriser des dates importantes de l'histoire, les causes et les conséquences d'un événement historique, ainsi que les noms des auteurs et de leurs chefs-d'œuvre littéraires, le plus souvent sans lecture analytique de ces derniers. Malgré ces différentes manières d'enseigner (« l'analytique à la française » et « le par cœur à la turque »), nous nous sommes intéressée à la rencontre de ces deux cultures éducatives opposées.

Les exemples de pratiques éducatives françaises et turques cités *supra* justifient que la culture éducative est déterminante au niveau de l'enseignement d'une matière scolaire. Tout au long de ce travail, nous tenterons de répondre à cette problématique : dans quelle mesure la culture éducative turque influence-t-elle l'enseignement du français en Turquie ? Ainsi, nous nous pencherons sur les caractéristiques socioculturelles de notre contexte de recherche et puis, nous nous demanderons si ces éléments qui se rattachent étroitement à la culture éducative turque, favorisent ou inhibent l'enseignement du français. En d'autres termes, nous tiendrons compte de la scène éducative de la Turquie avec son arrière-plan socioculturel pour en déduire le poids de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie : exerce-t-elle plutôt une influence positive ou négative sur cet enseignement ?

2. Contexte de recherche

L'histoire de l'enseignement des langues en contexte turcophone peut être divisée en deux grandes périodes : la culture éducative ottomane-islamique (1299-1923) et celle dite kémaliste-républicaine (depuis 1923). Dans la première tradition, la « médersa » a été si importante qu'elle est restée au long de cette période : l'enseignement accordait une priorité aux études coraniques, dont la finalité principale était la mémorisation (Akyüz, 2006 : 59). A l'époque des réformes d'occidentalisation dits *Tanzimat* (1839), le gouvernement ottoman s'est rapproché de l'Occident grâce à l'initiation aux langues européennes. Avec la fondation de la République turque (1923), de nombreuses réformes éducatives kémalistes ont donné une allure plus européenne à la culture éducative turque (suppression des cours d'arabe et intégration des langues européennes). En revanche, l'adoption de la réforme scolaire « 4+4+4 » (2012) a engendré un changement de statut des langues étrangères et donc un retour vers la culture éducative ottomane-islamique (réintégration des cours d'arabe, etc.).

Il convient de préciser que la société turque a une longue relation à l'écriture. Ceci a donné lieu à des textes relatifs aux savoirs linguistiques : par exemple, les *Inscriptions de l'Orhun* qui sont les plus anciens écrits à l'époque préislamique turque (370-840) ou les œuvres littéraires telles que *l'Épopée d'Oğuz Kağan*. En effet, les turcophones considèrent que l'écrit a été longtemps le seul moyen de faire perdurer le savoir et que ce dernier de type livresque est la forme la plus absolue de la connaissance. Au niveau de l'enseignement des langues, cet héritage est associé à la manière scripto-centriste d'exposition à la langue, au focus sur la grammaire-traduction (donc sur la mémorisation) : les enseignants turcophones acceptent alors le savoir livresque en tant que tel et ils appliquent théoriquement le contenu des livres (Sönmez, 2011 : 167).

De nos jours, l'échec scolaire en Turquie s'explique par le système éducatif turc qui d'un côté, se limite à la mémorisation des structures étudiées et de l'autre, est focalisé sur les concours nationaux d'entrée sous forme de QCM (Tezcan, 1999 : 314). Bien que le recours à la mémorisation soit largement contesté, les turcophones se servent du « par cœur » en raison des facteurs politiques et des traditions éducatives qui l'imposent : la formation professionnelle des enseignants (plus de cours théoriques que pratiques), les contenus des manuels qui ne sont pas conçus à l'intention des apprenants, les programmes d'enseignement surchargés qui n'ont pas de rapport direct avec la vie quotidienne, les méthodologies traditionnelles dans une démarche déductive qui ne favorisent pas la maîtrise des compétences. Nous pouvons formuler l'hypothèse que la culture éducative turque est formée sur la méthode grammaire-traduction (la mémorisation) et non pas sur celle dite communicationnelle et qu'elle est influencée par les valeurs socioculturelles héritées des traditions ottomanes.

3. Méthodologie de recherche

Considérant la scène-culture éducative turque en tant que « terrain naturel » (Giné, 2003 : 18-20), nous nous sommes appuyée sur l'approche ethnographique afin de rechercher la manière dont les turcophones enseignent le français en Turquie (à la française ou à la turque). Nous avons effectué des observations de classes en premier lieu, le 6 Avril 2012 au Lycée technique et professionnel *Profilo Anadolu* d'Istanbul et par la suite, le 30 Avril 2012 au Lycée *Buca Anadolu* d'Izmir. Contrairement aux lycées privés qui reflètent plutôt la culture éducative française, les deux établissements choisis parmi d'autres lycées publics en Turquie, reflètent bien la culture éducative turque.

Dans cette optique, nous avons observé des classes de *dixième* de sections différentes (voie générale et professionnelle) où d'une part, l'enseignante chevronnée (37 années d'expérience professionnelle) visait l'expression orale dans le contexte de l'achat au quotidien et d'autre part, l'enseignante novice (6 mois d'expérience professionnelle) voulait enseigner les connecteurs d'opposition et de concession. Les cours auxquels nous avons participé ont été enregistrés entièrement sur un support sonore

(pendant des périodes de 45 à 55 minutes) et puis, ont été transcrits en vue de décrire et d'interpréter le fonctionnement de l'enseignement du français en contexte turc. Cette recherche qualitative et descriptive qui est établie dans une approche heuristique (Narcy-Combes, 2005 : 104), nous permettra d'extraire des modèles explicatifs à la culture éducative turque.

En outre, nous avons réalisé une cyber-enquête à partir d'un questionnaire que nous avons publié en ligne du 31 Mars 2012 au 11 Mai 2012 dans 8 groupes de discussion des enseignants de français en Turquie sur *Facebook* et que nous avons envoyé par courrier électronique, aux Instituts français et aux associations des enseignants de français en Turquie, ainsi qu'à ceux dont les adresses électroniques étaient disponibles sur les sites internet des établissements secondaires et supérieurs en Turquie (151 personnes au total). Ce questionnaire composé de 46 questions (34 ouvertes pour les pratiques éducatives et 12 fermées pour le cadre d'enseignement).

Cela comprend 5 parties successives enregistrant les informations personnelles, la formation professionnelle, les compétences linguistiques des enseignants de français, la manière dont ils ont appris et ils enseignent le français (à quel âge, etc.) et l'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français (la place du français, les problèmes engendrés, etc.). Le taux de réponses au questionnaire a été de 50, mais nous n'en avons sélectionné que 44 en fonction du public visé. Cette recherche quantitative et expérimentale qui est établie dans une approche déductive et en fonction du cadre théorique (*ibid* : 105), nous permettra de valider les hypothèses que nous avons formulées *supra* et d'expliquer le fonctionnement similaire à l'enseignement du français dans différents contextes éducatifs turcs.

4. Analyse et interprétation des corpus de recherche

4.1. Cas du Lycée professionnel *Profilo Anadolu* d'Istanbul

L'enseignante observée fait d'abord des remarques pour établir le silence en classe. Elle demande de rappeler ce qui a été fait au dernier cours et elle annonce le sujet de la séance et l'objectif de l'enregistrement sonore effectué. Elle circule entre les rangs et elle déclenche la séance à partir d'une situation de la vie quotidienne :

- Enseignante : *Bon chut, evet, qu'est-ce que nous allons fait dernièrement ?*
- Apprenante : *La moda, vêtement.*
- Enseignante : *Alors écoutez, ne faites pas de bruits. Oui, vêtement et la mode. Faire les courses, les vêtements, les sujets sont comme ça. Ça va être un exemplier et il faut participer, voilà (...) Comment ça va aujourd'hui ?*

Lorsque les apprenants n'y répondent pas correctement, l'enseignante corrige leur réponse et elle fait répéter collectivement de mémoire la forme correcte. Elle a le

plus souvent recours à la langue française. Par contre, elle fait quelques incises en turc dans l'intention de solliciter ses apprenants pour parler en français et non pas dans leur langue maternelle. Puisque l'objectif de la séance est de favoriser l'interaction orale dans le contexte de l'achat, l'enseignante s'appuie sur des exemples tirés des actes de la vie quotidienne qui serviront de support à l'acquisition du lexique :

- Enseignante : *Alors répétez s'il vous plaît. (...) Dans une année y a combien, combien de ?*
- Apprenant : *Dört*
- Enseignante : *En français s'il vous plaît, pas en turc. (...) Bon, faire les courses, tu peux me donner, regardez après je vais donner. Par exemple, vous voulez acheter du fromage, qu'est-ce que vous dites ? Quelle est la conversation d'acheter du fromage ? Vous demandez le prix, acheter un fromage, qu'est-ce que vous le dites ? Vous dites, qu'est-ce que vous dites ? Vous payez, vous payez de l'argent, qu'est-ce que vous demandez ? Par exemple, en Turquie, il y a un programme à la télévision, alors toujours, vous avez regardé cette, ce programme à la télévision. Qu'est-ce que je peux mettre aujourd'hui ? Bugün ne giysem? Voilà. Une robe et un pyjama.*

Dans une démarche quasi-inductive, l'enseignante emploie des structures de phrases inconnues. Elle parle d'une émission de télévision sur la mode pour favoriser l'expression orale. Cette activité didactique s'apparente à une simulation, mais s'organise sous forme de questions-réponses, voire de listes de mots :

- Enseignante : *Alors, vous voulez acheter du jambon, comment vous demandez, comment vous voulez... Qu'est-ce que...*
- Apprenant : *Je voudrais une tranche du...*
- Enseignante : *Une tranche de jambon. Alors attention, une tranche de, un kilo de, pas du, toujours de. Bon une tranche de jambon. Alors, par exemple vous voulez acheter des fraises.*
- Apprenant : *Une paket de fraises.*
- Enseignante : *Une paket de fraises. Alors acheter, par exemple, par exemple, biscuit. Vous voulez...*
- Apprenant : *Je voudrais une paket.*
- Enseignante : *Paket paket, un paquet.*
- Apprenant : *Un paquet de biscuits.*

Bien que l'enseignante soit consciente de l'importance de l'interaction orale, elle cherche à créer une situation de communication, à partir des question-réponses qui s'emploient depuis la méthodologie grammaire-traduction. Ceci ne permet pas vraiment de simuler une situation de communication, mais plutôt de répondre aux questions posées par une simple substitution grammaticale ou lexicale (reformulation).

Les apprenants sont alors amenés à reformuler une phrase à partir du modèle et à réciter une réponse grammaticalement correcte et non pas à développer une compétence réelle de communication.

4.2. Cas du Lycée *Buca Anadolu* d'Izmir

La stagiaire observée, écrit directement le sujet de la séance au tableau, à savoir l'opposition et la concession. Elle interroge l'ensemble de la classe à propos de ce sujet, mais les apprenants n'y répondent pas. Elle cite un exemple pour attirer l'attention des apprenants. N'ayant toujours pas eu de réactions, elle écrit la phrase qu'elle vient de prononcer et elle redemande un exemple. Par ailleurs, elle sollicite les apprenants pour parler en français. Elle mentionne qu'elle voudrait parler en turc, mais qu'elle est obligée de parler en français :

- *Enseignante* : *Est-ce que le mot d'opposition vous dit quelque chose ? Par exemple, aujourd'hui il fait chaud mais j'ai mis mon pulllover. (...) Par exemple, aujourd'hui j'ai un examen, mais je n'ai pas travaillé.*

- *Apprenant* : *Bugün sınavım var ama ders çalışmadım.*

- *Enseignante* : *Oui, ne traduisez pas. (...) Aujourd'hui il fait chaud, contraire, il fait froid. Je veux parler en turc, mais il faut que je parle Français. Şimdi karışıklık var tamam doğru söylüyorsun, ancak karışıklık cümlenin konteksinin tamamının içinde var, ne diyorsun? Bugün hava sıcak ama ben ona rağmen kazağımı giydim. Anladınız mı ?*

Durant la séance, la stagiaire écrit le connecteur d'opposition à étudier avec un exemple. Elle demande aux apprenants d'en donner un autre, pour que les apprenants puissent le recopier dans leurs cahiers :

- *Enseignante* : *Mais... Aujourd'hui il fait chaud mais j'ai mis mon pulllover.*

- *Apprenant* : *Il était malade mais il veut aller à l'école.*

- *Enseignante* : *A l'école. Oui très bien, tu veux l'écrire sur le tableau ?*

- *Apprenant* : *Oui, d'accord.*

- *Enseignante* : *Oui, je veux encore un autre exemple. Sizin örneğiniz yok mu? En France encore ? Qui veut donner ? Personne à me donner ? Vous êtes au deuxième semestre. Il était malade mais il veut aller à l'école.*

- *Apprenant* : *Il n'a pas d'argent, mais il va acheter villa.*

- *Enseignante* : *Oui, très très bien. Tu vas l'écrire au tableau.*

Les apprenants reproduisent d'autres exemples, en se référant aux modèles de base introduits par la stagiaire. L'enseignement de la grammaire se fait à partir d'une série de phrases, mais n'aboutit pas à la découverte d'une règle : les apprenants étudient l'opposition et la concession implicitement, sans avoir une explication

du fonctionnement grammatical. Ils ne sont pas capables de rendre compte de leurs fautes qui sont immédiatement corrigées par la stagiaire. Ce mode de transmission ressemble plutôt à une imitation d'exemples à étudier. En prenant appui sur les structures grammaticales exposées par la stagiaire, l'un des apprenants cite un exemple qui attire l'attention de ses camarades. La stagiaire souligne l'importance d'étudier ce sujet à travers des exemples de la vie quotidienne :

- Enseignante : *Vous pouvez d'autres...*
- Apprenant 1 : *Je peux donner un exemple ?*
- Enseignante : *Oui, bien sûr.*
- Apprenant 1 : *Au tableau ? Il l'aime en revanche elle ne l'aime pas.*
- Apprenant 2 : *Türkçesi?*
- Enseignante : *Efendim?*
- Apprenant 2 : *Türkçe karşılığı?*
- Enseignante : *O seni seviyor, buna karşılık sen onu sevmiyorsun. İyi mi? Böyle hayata dair örnekler verirseniz daha keyifli öğrenirsiniz. Bak öğretmen olarak hava güzel diye örnek veriyorum ama siz istediğiniz gibi verebilirsiniz*

Afin de ne pas démarquer l'école de la vie réelle, la stagiaire sollicite les apprenants à étudier des structures grammaticales qui permettront de s'exprimer d'un point de vue personnel. Même si les exemples quasi tirés de la vie quotidienne servent de base à l'étude de l'opposition et de la concession, l'enseignement de la grammaire reste traditionnel et scriptural. En effet, les exercices de substitution et de mémorisation ne permettent pas de comprendre et de réemployer les structures grammaticales appropriées, mais conduisent à la traduction en turc.

4.3. Echantillon de la cyber-enquête

L'échantillon de la cyber-enquête est constitué de 44 enseignants de français de différents niveaux scolaires en Turquie (*surtout secondaire/supérieur*) : 26 dans le public et 18 dans le privé. La répartition d'âge est de 23 à 61 ans. Les enseignants sont pour la plupart, de sexe féminin (33/44), habitent dans les grandes villes en Turquie (16/44) et sont diplômés de l'enseignement secondaire public turc (29/44) et supérieur public turc (37/44). Ils sont plurilingues, mais ils ne possèdent pas en général de diplômes en langue française (36/44) : le turc étant leur langue maternelle (40/44), le français est leur langue étrangère. Ils ont commencé à apprendre ce dernier, à l'âge de 10-15 ans au collège (27/44) et pendant plus de 1000 heures en moyenne (28/44). Ils ont déjà fait un séjour dans un pays francophone (29/44).

Pour la majorité, ils enseignent jusqu'à 15 périodes par semaine (21/44), dans un établissement où le français est la langue étrangère de niveau A2 à B1 (30/44). Dans

une démarche déductive (25/44) ou inductive (19/44), la finalité d'enseignement est communicative (25/44 : « *certaine fluidité en langue / communiquer en français dans la rue / parler couramment* »...) ou bien grammaticale (11/44 : « *bon niveau de grammaire / faire apprendre grammaire est la plus important pour moi* »...). Tout en restant influencé par l'enseignement de la grammaire, les enseignants de français visent l'interaction orale. Ils cherchent alors à faire le pont entre les méthodes anciennes et actuelles. Voici le bilan sur les compétences linguistiques traditionnelles mentionnées : l'expression écrite (38/44), la compréhension écrite (33/44), l'expression orale (23/44) et la compréhension orale (18/44).

La méthodologie d'enseignement choisie demeure globaliste, c'est-à-dire qu'on privilégie l'écrit en faisant la distinction entre la production et la réception. Cela ne constitue pas vraiment un modèle de la communication verbale, mais plutôt d'écrit. De même, les pratiques d'intervention en classe les plus citées sont les exercices de grammaire (14/44 : « *exercices structuraux de transformation* »...), la rédaction (10/44 : « *commentaire de texte / argumentation* »...) et la récitation (8/44 : « *exercice de répétition* »...). Les enseignants de français se situent plus au niveau de la méthodologie grammaire-traduction qu'au niveau de l'approche communicative.

Les enseignants indiquent que les problèmes rencontrés dans l'enseignement du français en Turquie sont dus à la formation professionnelle des enseignants (23/44), aux méthodologies de l'enseignement des langues (19/ 44), au niveau linguistique de l'enseignant (19/44) et enfin, aux finalités d'enseignement (19/44). Les résultats obtenus sont très proches de l'un de l'autre : les problèmes ci-haut, ne favorisent pas l'enseignement du français en Turquie. Quant aux problèmes dus en particulier, à la culture éducative turque, les enseignants de français attribuent à cette dernière les caractéristiques suivantes :

- l'autorité (17 fois, « *rigide, rigoureuse, exigeante, systématique, contrôlée, cadrée, autoritaire* », « *imprécision des politiques linguistiques des gouvernements* », « *basé sur l'enseignant* »...);
- le « par cœur » (12 fois, « *mnémonique, de mémoire, la récitation, la mémorisation...*);
- le traditionalisme (23 fois, « *classique, conservatrice, décadente, aut centrée, fermée* », « *les lycées français ou enseignent le français encore sont utilisés la méthode classique* »...);
- l'insuffisance (13 fois, « *manquante, déficiente, limité* », « *manque de matériel et de qualité des professeurs* », « *formation insuffisante des enseignants* »...);
- le focus sur la grammaire et sur la traduction (11 fois, « *la prédominance de la grammaire* », « *la tendance de donner trop d'importance à la grammaire* », etc.).

Les représentations métalinguistiques que se font les enseignants de la culture éducative turque, sont donc liées aux problèmes rencontrés lors de l'enseignement du français en Turquie. A partir de ces descriptions, les enseignants de français en déduisent une influence positive (5/44 : « *histoire positivement* »...) et négative (24/44 : « *les règles de grammaire difficiles, ils s'éloignent de la langue.* », « *dans le statistiques, la Turquie est l'un des pays le moins développé dans l'apprentissage des langues* »...). L'accent est mis de nouveau, sur toutes les caractéristiques qui se rattachent à la culture éducative turque et qui influencent négativement l'enseignement du français en Turquie.

5. Conclusion et discussion

Même si les pratiques éducatives ne sont pas similaires dans les cas de classes observées (« l'interaction orale par récitation » ou « la grammaire par mémorisation »), ainsi que dans l'échantillon du questionnaire, nous avons constaté qu'elles se rapprochaient à travers l'apprentissage par cœur à la turque. Ces recherches ethnographiques nous ont donné des indications intéressantes sur les pratiques de classe de français en Turquie, à partir desquelles nous pourrions formuler quelques conclusions :

- l'enseignement du français en Turquie repose essentiellement sur la « méthodologie globaliste à dimension communicative » (Beacco, 2007 : 69). Cette approche de type « néo-traditionnel » se limite à des pratiques de reformulation, de répétition et de mémorisation, mais ne favorise pas vraiment la compétence de communication. En d'autres termes, les enseignants de français se réfèrent à la méthodologie actuelle à visée communicative, mais ils restent influencés par celle dite traditionnelle basée sur la grammaire-traduction ;
- le répertoire didactique des enseignants de français dépend largement des modes traditionnels de transmission : les caractéristiques socioculturelles de notre contexte de recherche et notamment, le « par cœur » hérité des traditions ottomanes, ainsi que les politiques linguistiques éducatives actuelles de la Turquie (la place accordée à l'enseignement du français, la formation des enseignants de français, etc.), ne favorisent pas l'enseignement du français en Turquie. Ce constat montre à quel point la culture éducative turque issue des valeurs socioculturelles de l'Empire ottoman exerce toujours une influence sur les comportements de l'enseignant et des apprenants turcophones en classe de langues en Turquie : « la mémorisation du contenu scriptural et donc la grammaire ».

Sur ce point, cette notion de « grammaire » nous semble très cruciale dans le contexte éducatif turc. Il serait opportun d'en discuter et de poursuivre des recherches

ethnographiques toujours selon le même axe (Projet du *Groupe de recherche GRAC*, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3). Pour notre part, nous nous intéressons à l'étude contrastive des formes de « contextualisation » de la grammaire du français (en tant que description de la langue française) dans les discours grammaticaux en Turquie : « les descriptions grammaticales turques du français se contextualisent-elles dans les discours grammaticaux en Turquie et sous quelle(s) forme(s) ? ». Ainsi, cette problématique nous conduira à déduire l'influence de la culture éducative (mais aussi métalinguistique) des turcophones sur l'enseignement de la grammaire du français en Turquie.

Bibliographie

- Akyüz, Y. 2006. *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Akademi Yayıncılık, [tr : *L'histoire de l'enseignement turc*].
- Beacco, J.-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Didier.
- Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier.
- Beacco, J.-C. et al. 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe*, Didier.
- Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), Apprendre, Enseigner, Evaluer. Un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette.
- Giné, M. C. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier LAL.
- Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette.
- Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Ophrys.
- Sönmez, V. 2011. *Eğitim Felsefesi*, Anı Yayıncılık [tr : *La philosophie de l'éducation*].
- Tezcan, M. 1999. *Eğitim sosyolojisi*, Anı Yayıncılık, [tr : *La sociologie de l'éducation*].

Analyse d'une situation a-didactique ludo-éducative en classe de FLE



Şeref Kara

Université Uludağ, Bursa, Turquie
serefk@uludag.edu.tr

Jonathan Broutin

Université Uludağ, Bursa, Turquie
jbroutin@uludag.edu.tr

Reçu le 07.04.2015/ Evalué le 27.05.2015/ Accepté le 17.08.2015

Résumé

Ce travail a pour objectif d'analyser qualitativement les interactions au sein d'une situation a-didactique ludo-éducative centrée sur un jeu de société numérique. En se basant sur la théorie des situations didactiques, particulièrement sur la notion de milieu, nous avons pu mettre en évidence les phénomènes liés à la dévolution, et à la décontextualisation du savoir par les apprenants, objectif consécutif à la résolution du problème construit en amont de la séance par l'enseignant dans une phase de contextualisation du savoir. Le travail a permis de repérer les qualités et les carences du milieu mis en place ainsi que les améliorations à apporter dans la finalité d'en faire à long terme une situation fondamentale. Par ailleurs, nous avons pu constater le potentiel de la présence du jeu dans une séquence didactique de FLE.

Mots-clés : théorie des situations didactiques, activité ludo-éducative, interaction, analyse conversationnelle

**Fransızca yabancı dil sınıfında eğitsel amaçlı olmayan oyun odaklı bir ortamın
incelenmesi**

Özet

Bu çalışmanın amacı, yaygın dijital bir oyun üzerine kurulu a-didaktik (doğrudan bilgi aktarımını hedeflemeyen) bir ortamdaki etkileşimleri niteliksel olarak çözümlenektir. Didaktik durumlar kuramını, özellikle de çevre kavramını temel alarak, öğrencilerin bilgiyi bağlamın dışına taşıyabilme ve aktarabilmeleriyle ilgili olguları ortaya koymaya çalıştık. Bu bilginin bağlamla ilişkilendirilmesi aşamasındaki ders süresince kurgulanan sorunun çözümlenmesi için ardışık bir hedefdir. Çalışmamız, mevcut çevrenin yeterlilik ve eksikliklerinin yanında eğitim ortamında uzun vadede yapılabilecek iyileştirmeleri saptamayı da sağladı. Ayrıca Fransızca yabancı dil öğretiminde oyun etkinliğinin ne denli verimli olduğunu da gördük.

Anahtar sözcükler: didaktik ortamlar kuramı, masa oyunu, etkileşim, konuşma çözümlenmesi.

Analysis of an a-didactic situation through a board game in a French class as a foreign language

Abstract

The purpose of this study is to qualitatively analyze the interactions in an a-didactic situation based on a common digital game. Having based the study on learning environment theory, particularly the environment concept, we have suggested the phenomena regarding students' development of knowledge, the contextualization of this knowledge and then the decontextualization of the knowledge by the students with the purpose of solving the problem built by the teacher. This study has enabled us to reveal not only the efficiency and limitations of the existing environment but also the improvements that could be done in the learning environment in the long-term. We have also realized the potential of including a game activity in a French class as a foreign language.

Keywords: theory of didactic situations, board game, interactions, conversational analysis

1. Introduction

1.1. Apprendre en jouant : des apports du jeu à l'analyse de l'activité ludo-éducative

De nombreux travaux et recherches académiques ont déjà démontré les apports et ses vertus éducatives de la pratique du jeu au sein des différentes disciplines scolaires enseignées. Ainsi les chercheurs de domaines différents comme Huizinga (1951), Château (1954), d'Erikson (1977), Caillois (1958), Piaget (1976), entre autres, ont établi diverses classifications de jeu propres à leur disciplines et à des tranches d'âges différentes. Cette pluralité de définitions et de typologies fera dire à Brougère (2005) « Il faut bien admettre qu'il n'y a pas un savoir unifié sur le jeu, qu'au sein même des disciplines, les discours restent pluriels (...) Le jeu est ainsi devenu une valeur avant d'être un thème de recherche. » Il suggère ainsi de considérer, afin de définir et de caractériser un jeu (en tant qu'activité ludique), les éléments qui gravitent autour de la pratique de ce dernier. Il s'exprimera ainsi pour sortir de cette incapacité à unifier les classifications : « Il me semble plus intéressant de saisir la tension entre l'attitude ludique, la dimension subjective de l'expérience et le versant objectif de situations, de dispositifs qui permettent l'investissement ludique ». C'est donc à partir de cette affirmation que nous avons décidé d'analyser les apports d'un jeu dans une classe de FLE en étudiant la situation dans laquelle l'activité est pratiquée. On dira que cette activité est ludo-éducative puisqu'elle associe jeu et enseignement. Cette étude aura donc pour finalité non pas de démontrer les apports du jeu en classe de FLE, mais de fournir des pistes aux enseignants pour optimiser et analyser les activités ludo-éducatives qu'ils mettront en place. Dans le domaine de la didactique toute discipline

confondue, l'analyse d'une activité ludo-éducative (intégrant sur le jeu) passe par la Théorie des Situations Didactiques de Guy Brousseau (1998).

1.2. L'intégration du jeu en classe de langue passe par un contrat didactique dans une situation a-didactique.

Dans sa théorie des situations didactiques, Brousseau (1998 : 58) distingue trois types de situation. Les situations didactiques qui sont des situations dont la finalité est d'enseigner, les situations non-didactiques, qui sont dépourvues d'intention d'enseignement (apprendre à faire du vélo par exemple). Il distingue enfin un troisième type de situation : la situation a-didactique dans laquelle l'apprenant n'est pas conscient de l'intention d'enseigner du professeur. Dans cette situation les décisions de l'apprenant ne sont pas guidées par la lecture des intentions du professeur mais par la «logique» du problème. Sensevy (2001 : 202-224) s'exprimera ainsi pour caractériser une situation a-didactique idéale :

Dans les situations a-didactiques, les interactions des élèves avec le milieu sont supposées suffisamment prégnantes et adéquates pour qu'ils puissent construire des connaissances, formuler des stratégies d'action, valider des savoirs en utilisant les rétroactions de ces milieux sans que leur activité ne soient orientée par la nécessité de satisfaire aux intentions supposées du professeur.

L'acceptation de la situation a-didactique, dans laquelle le jeu est présent, par l'apprenant implique que ce dernier accepte et intègre « les règles du jeu » qui sont explicites et inhérentes au jeu ainsi que les règles qui sont implicites. Selon Brousseau (1998 : 61) le contrat didactique est « l'ensemble des obligations réciproques et des sanctions que chaque partenaire de la situation didactique impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose à propos de la connaissance en cause ». L'acceptation de ce contrat didactique dans une situation a-didactique a pour but de faire évoluer le triangle didactique et ce, en accordant au jeu une place centrale. Cette évolution va permettre à l'apprenant et à l'enseignant de jouer leur rôle respectif tel qu'il est défini dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001). En effet l'apprenant doit être un acteur social qui interagit et qui coagit, afin de mener à bien des tâches. L'enseignant, lui, est un organisateur d'activités et un médiateur. La transmission de la situation didactique dans laquelle le jeu tient une place primordiale passe par l'acceptation d'un contrat didactique. Pallotti (2002) définit le terme de contrat didactique en le transposant en classe de langue. : « Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sente(nt) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les

autres participants. Quand un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus et définis comme tels par les participants. ». Si l'existence du contrat didactique est indispensable à toute mise en place de situation a-didactique, il est nécessaire de pouvoir modéliser et analyser les interactions qui s'opèrent au sein de celle-ci. Cette modélisation passe par la notion de milieu.

1.3. Jouer c'est apprendre dans une situation a-didactique régie par un contrat didactique

Quand on joue, on accepte de respecter des règles qui sont explicites et implicites, on assume une responsabilité. Quand un apprenant joue, il devient un acteur qui prend des décisions, qui développe des stratégies afin de résoudre des problèmes. Jouer c'est agir librement tout en acceptant des règles. C'est donc agir, décider librement dans un système qui lui est régi par des règles. Ce qui fera dire à Brougères (2005) "jouer, c'est décider". Jouer c'est aussi découvrir et apprendre. L'ensemble des caractéristiques d'une situation de jeu et des phénomènes qui gravitent autour est très analogue aux caractéristiques de la dévolution dans une situation a-didactique. Cette dévolution s'effectuera si les apprenants adhèrent à l'activité ludique proposée en respectant les termes du contrat didactique. La dévolution dans une situation centrée sur le jeu se décompose en plusieurs étapes : dévolution des règles du jeu, dévolution de la finalité du jeu, dévolution du lien de cause à effet, dévolution de l'anticipation de la solution, dévolution de la formulation etc.

1.4. Modélisation d'une activité centrée sur le jeu : la notion de milieu

Dans notre étude l'activité est centrée sur un jeu de société dans laquelle un apprenant joue avec un autre apprenant (partenaire). Quand l'apprenant joue, il interagit avec un système régi par des règles (propres au jeu). Ce système est constitué du jeu et de l'adversaire (le rôle de l'opposant étant rempli par l'intelligence artificielle du jeu). L'apprenant joue afin de gagner et ce, indépendamment des objectifs d'apprentissages. Ce système selon Brousseau (1998 : 89-109) est appelé le milieu. Le milieu est d'une manière générale tout ce qui agit sur l'apprenant, tout ce sur quoi l'apprenant agit et tout ce qui agit avec l'apprenant : « c'est le système antagoniste ». Il est donc tout ce avec quoi l'élève est en interaction. Dans cette situation, l'apprenant joueur devient acteur, il « agit sur le milieu de façon rationnelle et économique dans le cas des règles de la situation » il agit « en fonction de son répertoire de connaissances ». Nous pouvons donc effectuer une première modélisation de l'évolution du triangle didactique telle que nous l'attendons dans lequel le jeu s'intègre et occupe une place centrale. Nous partons du triangle didactique de Brousseau et de Houssaye. En intégrant le jeu au cœur

de la situation, la dévolution (l'explication des règles du jeu) doit permettre de faire entrer l'apprenant dans une situation a-didactique et de le faire interagir avec le savoir en faisant intervenir au minimum l'enseignant qui aura alors un rôle de médiateur. Le but de l'apprentissage étant selon Brousseau (1990 : 322), « que l'élève puisse faire fonctionner ce savoir dans des situations où l'enseignant aura disparu. ». Cette mutation du triangle se fait si et seulement s'il y a dévolution (voir figure 1 ci-dessous).

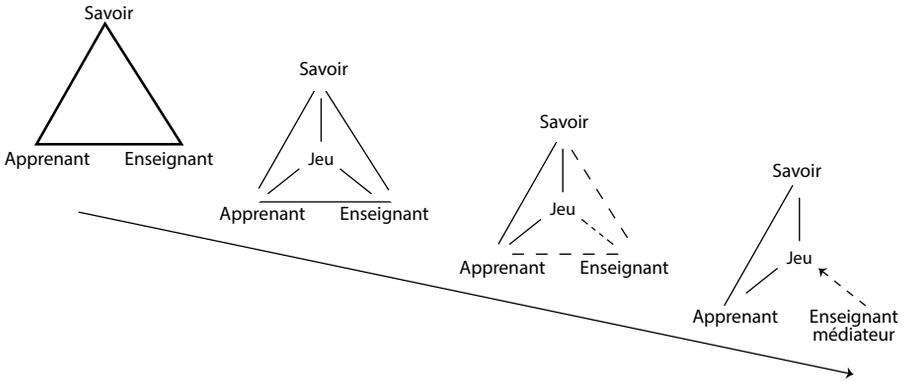


Figure 1. Evolution du triangle didactique pendant la phase de dévolution

Afin d'analyser plus en profondeur les types d'interactions qui ont lieu au cours de cette activité, nous avons modélisé, par l'intermédiaire de la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998 : 106), l'ensemble des interactions au sein d'une situation (figure 2).

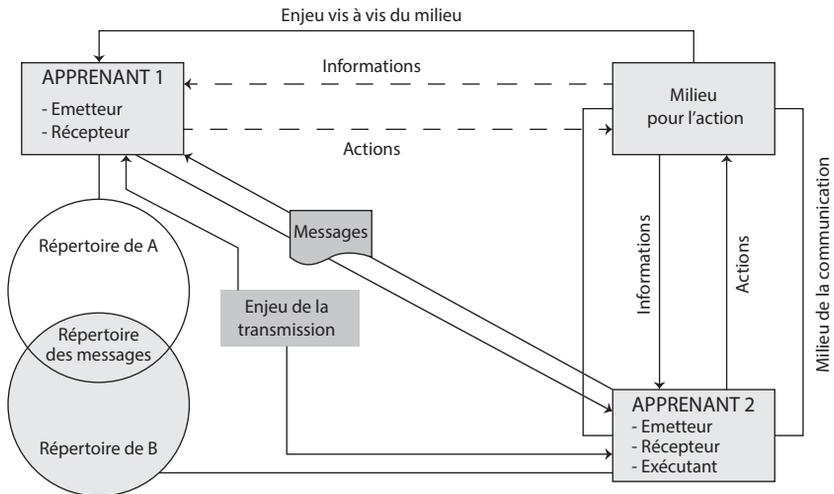


Figure 2. Modélisation

Dans ce schéma deux apprenants ou plus coopèrent ou s'affrontent en interagissant avec le milieu constitué du jeu de société et de l'enseignant. Les échanges d'un apprenant avec le milieu sont classés en trois grandes catégories selon Brousseau (1998) qui sont imbriquées les unes dans les autres. Les échanges de jugements, les échanges d'informations codées dans un langage, les échanges d'informations non codés ou sans langage (actions et décisions). Les apprenants communiquent entre eux sous le contrôle des codes linguistiques. L'enjeu de la communication s'exprime par les rétroactions qu'exercent l'un des deux interlocuteurs sur l'autre pour s'assurer qu'ils se sont compris. Chacun des apprenants utilisera et partagera son répertoire et ses connaissances linguistiques. Dans ce type de situation, Brousseau (1998) souligne l'importance de « la qualité du jeu avec le milieu afin d'assurer et de maintenir la pertinence et la richesse du discours des élèves, la fréquence d'emploi qu'il suscite dans les communications, la possibilité d'analyser les messages produits ».

1.5. Le caractère évolutif d'un milieu : la notion de variable didactique

Quand une situation-problème est résolue, les apprenants retournent à un état d'équilibre stable vis-à-vis du savoir, l'enseignant peut faire évoluer le milieu en déséquilibrant le rapport au savoir et ce, en changeant une variable didactique. Les apprenants entrent alors dans une nouvelle phase de déséquilibre, une nouvelle dévolution doit s'opérer afin de retourner à un nouvel état stable avec un état de connaissances différent de l'état de connaissance antérieur. On retrouve ici le modèle constructivisme de Piaget (voir figure 3 ci-dessous).

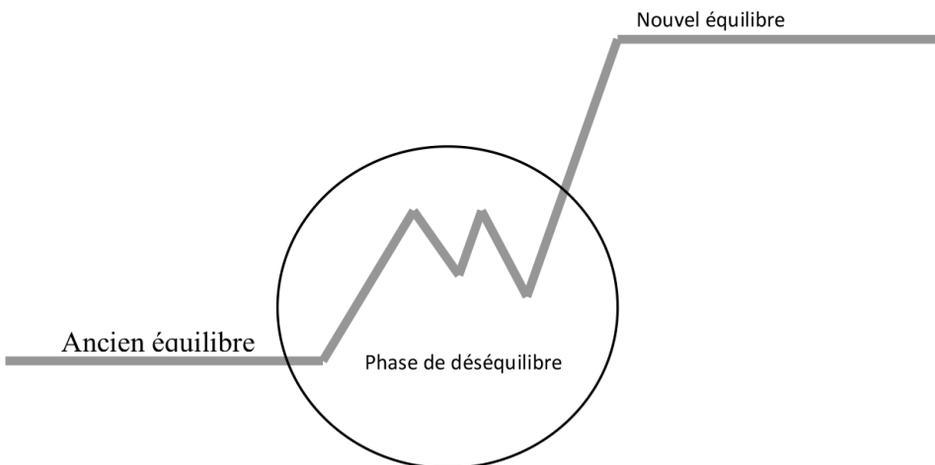


Figure 3. Principe fondamentale du constructivisme de Piaget

Brousseau (1998) définit une variable didactique de la manière suivante :

« Un champ de problèmes peut être engendré à partir d'une situation par la modification des valeurs de certaines variables qui, à leur tour, font changer les caractéristiques des stratégies de solution (coût, validité, complexité...etc.)[...]Seules les modifications qui affectent la hiérarchie des stratégies sont à considérer (variables pertinentes) et parmi les variables pertinentes, celles que peut manipuler un professeur sont particulièrement intéressantes : ce sont les variables didactiques. »

2. Méthodologie de la recherche

2.1. Objectifs

Cette étude a pour but d'analyser les interactions au sein d'une situation a-didactique centrée sur le jeu de société « Qui est-ce ? » dont l'objectif est de trouver un personnage, choisi par l'ordinateur parmi 24 personnages, en posant des questions sur son apparence physique. La table de jeu est diffusée sur un TNI. Pour effectuer cette analyse, nous utiliserons la technique de l'analyse conversationnelle de Gumperz (1964) pour décrire les dites interactions couplée à la théorie des situations didactiques afin de rendre compte de l'évolution du milieu avec lequel les apprenants agissent. Le but de cette séance est de permettre aux apprenants de consolider le savoir-faire suivant : décrire une personne, (ses caractéristiques physiques, ses vêtements) et d'être capable d'utiliser les formes de questions en particulier la forme avec l'inversion du sujet et du verbe. Nous pourrions également constater les phénomènes de dévolution et l'évolution du milieu en changeant une variable didactique au cours de l'activité. Le contexte des échanges sera analysé grâce à la méthode S.P.E.A.K.I.N.G. L'ensemble des analyses sera donc de type qualitatif étant donné que l'on s'intéresse spécifiquement aux interactions au sein d'une situation.

2.2. Contexte des échanges

Les participants sont 24 apprenants de FLE au sein de la classe préparatoire de l'école supérieure des langues étrangères rattachée à l'Université d'Uludag. Cette Université se situe dans la ville de Bursa en Turquie. Les étudiants sont tous turcs ; donc on est dans une situation endolingue. En outre, ils ont tous suivi une formation en anglais dans leur cursus scolaire (environ 10 ans), ce qui est susceptible de représenter un obstacle didactique. Les étudiants ne sont pas en compétition, le classement au sein de la classe en termes de résultats n'a aucune incidence administrative par la suite et ne conditionne en rien le passage à l'université. L'ambiance de classe est excellente. L'enseignant, âgé de 33 ans, est natif donc les apprenants ne peuvent pas avoir recours à leur langue maternelle pour communiquer avec lui. Pour chaque apprenant le milieu

est constitué de tous les autres apprenants, de l'enseignant, du TBI, des images des personnages, du livre ressource « Le Nouveau Taxi ».

2.3. Enregistrement des échanges et constitution du corpus

Les échanges sont enregistrés par une caméra qui permettra d'analyser également les interactions non verbales si celles-ci s'avèrent pertinentes. Les échanges seront ensuite transcrits afin de constituer un corpus dépourvu au maximum d'éléments subjectifs. Pour cela la transcription sera réalisée par deux groupes isolés. Le corpus final sera constitué uniquement des éléments communs aux deux transcriptions.

3. Données

3.1. Modélisation de la situation ludo-éducative a-didactique

Nous adaptons et modélisons à partir du schéma des interactions de Brousseau (figure 2), le milieu tel qu'il est pour chacun des apprenants (figure 4) ci-dessous. Dans notre situation, les apprenants sont en collaboration et sont opposés à l'IA (intelligence artificielle) du logiciel. Pour chaque apprenant nous pouvons donc considérer que le milieu est constitué des 23 autres apprenants, de l'interface du logiciel, de l'enseignant et des ressources documentaires annexes comme la méthode intitulée « Le nouveau Taxi A1 »

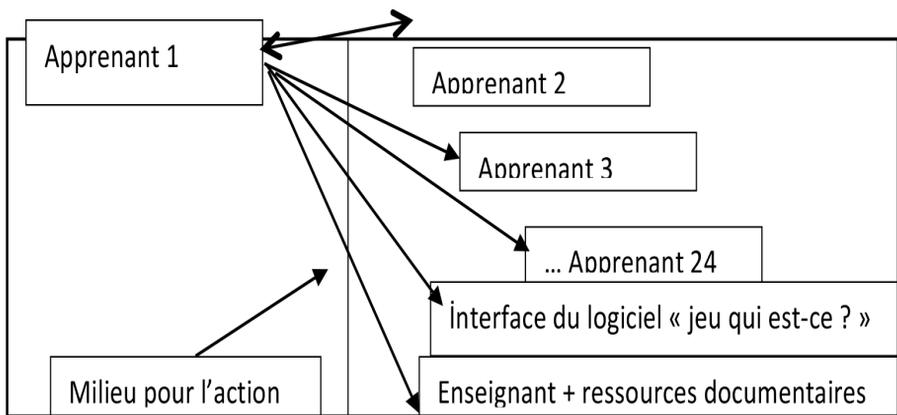


Figure 4. Modélisation du milieu pour l'action pour chacun des apprenants

Les 24 apprenants vont, pour résoudre la situation problème à savoir poser des questions pertinentes éliminant le plus possible de personnages (possibilités) à chaque question, mettre en commun leur répertoire de connaissances. Dans notre cas le

répertoire concernera le lexique se rapportant aux couleurs, aux parties du corps, aux vêtements, aux caractéristiques physiques. On peut schématiser cette mise en commun de répertoire de la façon suivante (figure 5 ci-dessous), Rn désignant le répertoire de connaissances de l'apprenant n par exemple.

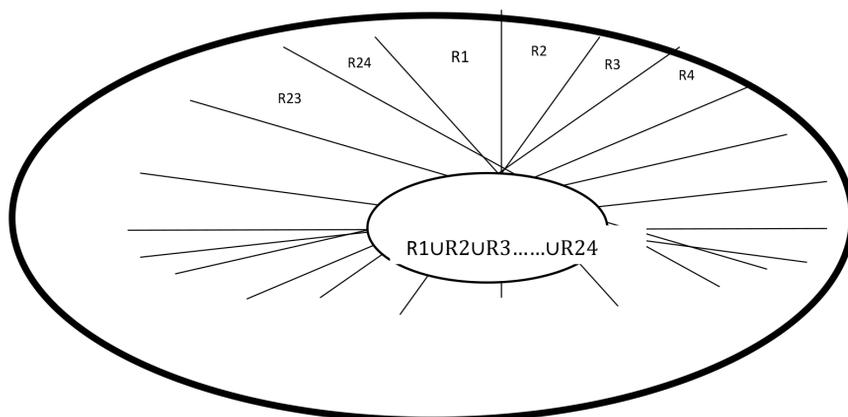


Figure 5. Modélisation de la mise en commun des répertoires lexicaux des 24 apprenants

Dans cette modélisation, les différents répertoires de chaque apprenant ne sont pas strictement identiques, ceci pour symboliser l'hétérogénéité du groupe.

3.2. Quantification du corpus

L'enseignant détient le tiers des tours de parole qui n'est donc pas monopolisée, mais contrôlée. Les apprenants du groupe sont tous des apprenants parleurs, même si le taux de participation est très hétérogène. Les principaux apprenants parleurs sont Mert (12 T.P), Izel (10 T.P). Le groupe se manifeste par des rires de détente (TP11) et par l'énoncé collectif de la solution du jeu (TP53). Le corpus peut se décomposer en 5 parties distinctes. Nous noterons la position des tours de parole pour les situer dans l'ensemble du corpus. Les prénoms des apprenants ont été modifiés.

3.3. Première partie : instauration de la dévolution

L'enseignant dans un tour de parole volumineux explique les règles du jeu et demande aux apprenants de réfléchir en autonomie par binômes. (TP1). La dévolution de la règle du jeu et de la finalité du jeu s'effectue. On constate que cette dévolution est initiée par le fait que les apprenants se mettent tous au travail sans exception dans la partie "travail en autonomie de 5 minutes" (1) et par l'énoncé de l'accord "d'accord" (TP2)

et du “oui” collectif (TP5). Ce « oui collectif » lui seul ne permettrait pas de valider cette étape de la dévolution. En effet un apprenant peut dire oui et ne pas rentrer dans la situation problème.

3.4. Deuxième partie : l’interaction avec le milieu, une interaction génératrice de co-construction du savoir

Dans cette partie on observe une rupture du contrat didactique effectuée par (Mert) qui s’exprime en turc. En effet l’une des règles implicites est de s’exprimer intégralement dans la langue cible. Cette rupture est gérée par l’enseignant en effectuant une reprise en français. L’apprenant s’exprime à son tour en répétant en français son énoncé. On observe une triade Enseignant/Izel/Mert qui initie une autre étape de la dévolution : la dévolution de la formulation, caractérisée par la validation de la compréhension de l’activité. En effet Izel (TP9) pose une question afin d’éliminer des personnages “Il est grand ?” Mais comme les personnages sont tous grands la situation est conçue comme étant absurde par l’ensemble de la classe ce qui provoque les rires du groupe (TP11) et entraîne la formulation d’une autre question par Izel plus pertinente. La deuxième partie de ce premier tour de jeu est constituée d’une dyade Esmâ/Mert (TP14-22) pour formuler une question. Deniz et Mert co-construisent une question (Est-ce que c’est une fille ?). Dans une troisième partie deux apprenants supplémentaires prennent la parole (Aytu/Sinan) et l’enseignant s’efface peu à peu, ce qui caractérise la dévolution. Aytu et Izel co-énoncent une question (Est-ce qu’elle a des lunettes ?). Le mot lunettes est énoncé par Izel qui a constaté l’hésitation d’Aytu. On a donc une mise en commun du répertoire lexical. La dernière partie de ce tour de jeu débouche sur l’énonciation collective de la réponse par le groupe entier (34) “Marie”

3.5. Troisième partie : une dévolution de formulation asynchrone qui fait évoluer le milieu

Si la première étape de la dévolution, à savoir la dévolution de la règle et de la finalité du jeu a été effectuée par l’ensemble des apprenants, la dévolution de la formulation ne s’est pas faite pour tous les apprenants. Celle-ci est donc asynchrone. Tous les apprenants n’ont en effet pas pris la parole pour tenter de formuler une question. Ce phénomène a pour conséquence de faire évoluer le milieu pour un apprenant qui n’a pas encore effectué sa dévolution de formulation. Pour cet apprenant, le milieu est désormais constitué, entre autre, d’apprenants ayant déjà réalisé leur dévolution de formulation. Au début de ce tour de jeu Mert énonce une question reprise par Izel qui la corrige. Un nouvel apprenant, Tutku, fait alors un signe de la main pour prendre la parole ayant compris la formulation de la question avec « est-ce que ». D’autres

apprenants effectueront leur dévolution de formulation de la même manière sans que l'enseignant n'intervienne. A la fin de la partie l'ensemble des apprenants a pris la parole et/ou a participé à une co-énonciation.

3.6. Quatrième partie : modification du milieu par le changement d'une variable didactique

L'ensemble des questions formulées précédemment par les apprenants sont de deux types : les questions avec une intonation montante (c'est un garçon ?) ou des questions avec la tournure « est-ce que » (Est-ce qu'il est blond ?). L'enseignant va alors choisir de changer une variable didactique en interdisant l'utilisation de ces deux formes aux étudiants. Pour que la consigne soit bien comprise, les apprenants ne connaissant pas à ce stade l'expression de l'interdiction, l'enseignant utilise un code gestuel. Pour aider les étudiants l'enseignant propose aux apprenants de réfléchir au système de questions de la langue anglaise à Adil qui après un bref échange avec son voisin propose la question suivante : « Est-elle une fille ? » Oui c'est une fille. L'enseignant fait le choix d'accepter la question validant l'inversion du sujet en y répondant « Oui c'est une fille » afin de ne pas gêner le repérage de la structure de la question par les apprenants qui se trouvent à ce moment dans une phase de déséquilibre par rapport au savoir. Un autre apprenant (Mert) prend la parole et pose une question (A elle des lunettes). Le milieu à ce moment n'est pas assez riche pour permettre à l'apprenant de formuler une question correcte grammaticalement. L'enseignant intervient et fait remarquer aux apprenants la difficulté de prononciation liée à la présence du hiatus avec une mimique pour favoriser la mémoire didactique et l'évitement nécessaire du Hiatus. Il écrit alors la question au tableau de la manière suivante : « A elle des lunettes » et demande aux apprenants de proposer une solution pour résoudre le problème. Un apprenant consulte son livre regarde un texte et se lève pour écrire « - t -> » au tableau. L'enseignant valide la réponse en demandant aux apprenants de répéter pour leur faire remarquer la plus grande facilité de poser la question en intégrant le « t » épheclystique pour effectuer une liaison.

3.7. Dernière partie : l'institutionnalisation

A la suite de ces trois tours de jeu l'enseignant fait prendre conscience aux apprenants par l'intermédiaire d'exercices de reformulations en production orale qu'ils peuvent disposer de trois alternatives pour formuler une question. Les apprenants ont alors reconstruit la connaissance qui permet de résoudre le problème dans une phase finale de synthèse, phase dans laquelle les trois formes du questionnement en français sont écrites au tableau. Cette activité de découverte se déroule en amont

d'une séquence intégrée au manuel « le Nouveau Taxi ». Il ne nous a donc pas semblé pertinent d'inclure du métalangage dans les explications données aux apprenants.

4. Conclusion et perspectives

Cette recherche dont la finalité première est d'évaluer les qualités et les défauts d'une activité ludo-éducative en classe de FLE porteuse d'un savoir contextualisé, se base sur un cadre théorique qui appartient initialement à la didactique des langues. Ce travail nous a permis de constater que la transposition de la théorie des situations didactiques dans le domaine du FLE était pertinente et permettait d'analyser en profondeur les caractéristiques des différents types d'interactions et des phénomènes qui gravitent autour. Ainsi nous avons pu constater que la dévolution de la situation problème était totale. Par ailleurs l'analyse des interactions avec le milieu nous a permis d'observer les phénomènes de co-constructions d'énoncés et des mises en commun des répertoires de chacun des apprenants : les répertoires lexicaux et les répertoires des connaissances grammaticales antérieures. L'ensemble de ces phénomènes permet d'aboutir à la résolution du problème à savoir trouver quelle est le personnage choisi parmi le proposé en posant des questions sur leur apparence physique et vestimentaire propre à chacun. Dans l'ensemble le contrat didactique a été respecté. Les apprenants ont pris la parole à tour de rôle et les chevauchements d'énoncés ont été porteurs de co-énonciations et donc de co-construction. Ils ont donc un impact positif sur le déroulement de l'activité et ne peuvent donc être considérés comme des obstacles. L'ensemble des apprenants a participé et au terme de l'évaluation formative en fin de séance, tous les apprenants ont pu reformuler une question en utilisant la nouvelle alternative de questionnement à savoir l'inversion du sujet et du verbe. On a cependant constaté une micro rupture du contrat didactique lorsqu'un des apprenants s'est exprimé en turc. Cette intervention s'avère néanmoins anecdotique dans le processus global. Nous nous attendions à ce que les connaissances antérieures en anglais des apprenants créent un obstacle didactique notamment dans la place de l'adjectif de couleur (des chaussures jaunes et non des jaunes chaussures). Les productions orales des apprenants nous ont prouvé le contraire. Le milieu bien que grandement améliorable dans des expériences futures, a permis de remplir les objectifs d'apprentissages précédemment définies en limitant les plus possibles la présence et l'intervention de l'enseignant. Le milieu s'est montré suffisamment riche pour générer des co-énoncés attendus de la part des apprenants qui ont permis d'aboutir à la résolution du problème sans que l'enseignant n'intervienne. Cependant lors du changement de la variable didactique, le milieu à lui seul n'a pas permis la résolution du problème de façon complètement a-didactique. Il paraît donc nécessaire de réfléchir d'avantage dans une étude a priori des réactions possibles des apprenants envers le milieu. Ceci nécessitera dans des expériences futures, la mise

en place d'une véritable ingénierie didactique. Celle-ci passera par la définition des variables didactiques influençant directement le déroulement de la résolution du problème.

- variable 1 (v1) : le nombre d'étudiants : réduire le nombre d'apprenants permettrait d'augmenter le volume individuel de parole mais réduirait la probabilité d'obtenir, par la mise en commun des connaissances antérieures et du lexique, la résolution du problème à savoir formuler des questions complètes et correctes permettant de trouver le personnage.
- Variable 2 (v2) : la configuration des apprenants. On pourrait mettre en place une situation dans laquelle un nombre n d'apprenants ne sont plus en collaboration contre l'IA du logiciel, mais opposé à un groupe d'autres apprenants n'. Dans ce cas l'IA est exclue.
- Variable 3 (v3)- Le support de jeu. En relation avec la variable 2, on pourrait utiliser des tablettes tactiles au lieu du tableau numérique interactif. Dans ce cas on pourrait augmenter le nombre de groupes au-delà de deux et l'enseignant pourrait encore davantage s'effacer de la situation pour jouer son rôle de médiateur.
- Variable 4 (v4)- les ressources documentaires mises à dispositions. Dans notre cas, pour rendre la situation plus a-didactique et rendre le milieu (sans intervention de l'enseignant) apte à faire deviner aux apprenants la formulation d'une question contenant le « t » éphelcystique lié à l'inversion du sujet et du verbe, la nature et la richesse des ressources doivent être retravaillées. En effet nous avons constaté une carence du milieu sur ce point précis.

Ainsi la situation a-didactique pourrait être résumée de la façon suivante $F(v1, v2, v3, v4) = \Delta S$, ΔS étant l'écart entre la situation finale initialement prévue et la situation finale réellement obtenue. ΔS doit par définition être le plus petit possible. Pour y parvenir il faut répéter l'expérience avec un autre groupe d'apprenants aux caractéristiques proches du groupe précédent, ce qui est le cas dans notre institution, et ne changer qu'une variable didactique à la fois pour pouvoir analyser de façon fiable les influences de chacune des variables.

Cette étude nous a montré que la théorie des situations didactiques se posait comme un cadre théorique particulièrement adapté aux analyses des interactions dans des activités dont les caractéristiques sont celles préconisées par le CECRL et ouvre les champs à de nombreuses études en FLE sur l'évaluation de l'efficacité de l'intégration d'un jeu donné au sein d'une séquence didactique dans laquelle le jeu tient une place centrale.

Bibliographie

- Brougère, G. 2005. *Jouer/Apprendre*, Paris: Economica- Anthropos.
- Brousseau, G. 1982. *Les objets de la didactique des mathématiques* dans Actes de La Deuxième école d'été de didactique des mathématiques.
- Brousseau, G. 1990. *Le contrat didactique : le milieu Recherches en didactique des mathématiques*. Paris: La pensée sauvage.
- Brousseau, G. 1998. *Théorie des Situations Didactiques*, Grenoble : La pensée sauvage.
- Caillois, R. 1957. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Château, J. 1954. *L'enfant et le jeu*. Paris: Editions du scarabée.
- Conseil de l'Europe C.E., 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Erikson, E. 1977. *Toys and Reasons: Stages in the Ritualization of Experience*. New York: Norton.
- Gumperz, J.J 1964. *Linguistic and social interaction in two communities*.
- Huizinga, J. 1951. *Homo ludens*. Paris: Gallimard.
- Pallotti, G. 2002. *La classe dans une perspective écologique de l'acquisition, Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, URL : <http://aile.revues.org/1395>. [consulté le 05 avril 2015].
- Piaget, J. 1976. *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Sensevy, G. 2001. "Théorie de l'action et action du professeur", *Théories de l'action et éducation*, J.-M. Beaudouin & J.Friedrich, Bruxelles : de Boeck.

L'exploitation didactique d'un site d'apprentissage : l'exemple de *TV5 Monde*



Emine Parlak

Université Uludağ, Bursa, Turquie
emineprlk@hotmail.fr

Erdogan Kartal

Université Uludağ, Bursa, Turquie
ekartal@uludag.edu.tr

Reçu le 26.04.2015/ Evalué le 09.06.2015 /Accepté le 29.09.2015

Résumé

Le site *TV5 Monde* est la plateforme virtuelle sous la même appellation que la fameuse chaîne télévisée francophone internationale qui propose des ressources gratuites pour l'apprentissage/enseignement et le perfectionnement du Français Langue Etrangère (désormais FLE) à un public aussi francophone que non francophone. Ce site est destiné prioritairement aux élèves du primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire mais également aux adultes désireux de perfectionner leur français, chez qui ce dernier est la plupart du temps une langue étrangère mais parfois une langue seconde. Mais qu'en est-il de l'intégration dans une classe de FLE de ce site, dont le but principal est de répandre le Français dans le monde entier ? Dans ce travail, nous envisagerons de mettre en évidence comment un enseignant peut rendre pédagogique un tel site en l'introduisant dans le milieu éducatif. Ainsi, Nous verrons si le site est en conformité avec le public préconçu, mais encore quels devraient être les critères du public sélectionné. Dans une toute dernière optique, nous tenterons de voir ce que l'enseignant devrait donner en dernier lieu pour que l'apprenant puisse se sentir capable de pouvoir utiliser ce site en toute autonomie.

Mots-clés : *TV5 Monde*, Français langue étrangère, site d'apprentissage, public, utilisation envisageable.

Bir dil öğretimi sitesinin didaktik amaçlı kullanımı: *TV5 Monde* örneği

Özet

Uluslararası ünlü Frankofon televizyon kanalı *TV5 Monde*'un aynı ad altındaki dil öğretimi sitesi *TV5 Monde*, Frankofon veya Frankofon olmayan geniş kitlelere yabancı dil olarak Fransızca'yı (FLE) etkileşimli öğrenme/öğretme ve geliştirmeleri için ücretsiz kaynak ve imkânlar sunmaktadır. Söz konusu platform, öncelikle ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere hitap etmekle birlikte aynı zamanda yabancı dil ya da ikinci dil olarak Fransızcalarını geliştirmek isteyen yetişkinlere de hitap eder. Bu çalışmanın amacı, söz konusu sanal öğrenme ortamının, öğretmenler tarafından dil sınıflarına eğitsel amaçlı nasıl dâhil edilebileceğini, bunu yaparken bu sitenin önceden öngörölmüş alıcı kitlesine ne denli uygun olduğunu ve son olarak öğrencilerin bu siteyi sınıf dışında bireysel kullanabilmeleri için öğretmenleri tarafından nasıl yönlendirmeleri gerektiğini tartışmaktır.

Anahtar kelimeler: *TV5 Monde*, yabancı dil olarak Fransızca, dil öğretim sitesi, kitle, olası kullanım durumları

The didactic exploitation of a learning site: the example of *TV5 Monde*

Abstract

The website *TV5 Monde* is the virtual platform under the same name of the famous international French TV channel which proposes free resources for learning / teaching and development of French Foreign Language (FFL now) to a francophone and non-francophone public. This site is intended primarily for the pupils of the primary sector and the first cycle of the secondary education, but also for adults who wish to improve their French, in which is in most of the time a foreign language but sometimes a second language. But what about integration of this website in an FFL class, whose main purpose is to spread the French all over the world. In this work, we will consider to highlight how a teacher can make teaching such a site by introducing in the educational environment? While making this, we will see if the site is in compliance with the preconceived public, but what should be the criteria of the selected public? In one final end, we will try to see what the teacher should give lastly so that the learner can feel able to use this site independently.

Keywords: *TV5 Monde*, French foreign language, learning site, public, possible use.

Introduction

Dans l'histoire de la didactique des langues jusqu'à l'arrivée de l'approche communicative, dans toutes les anciennes méthodes dites traditionnelles, directes et structuro-globales audio-visuels (désormais SGAV), l'enseignant était toujours la référence linguistique, c'était lui notamment qui corrigeait avec une certaine mesure et évaluait la performance de ses apprenants. Il définissait et organisait également le contenu de ses cours. En outre, l'enseignant instaurait d'abord un climat de travail puis restait à l'écoute de ses apprenants même lors des activités de groupe en classe.

Dès l'approche communicative, en vigueur à la fin du 20^{ème} siècle, très axée sur la communication, on se centrait pour la première fois sur l'apprenant, tout en tenant compte de ses besoins langagiers. Cette approche, qui prenait comme repère le constructivisme de Piaget, du point de vue cognitif visait à rendre l'apprenant de plus en plus autonome tout en lui apprenant à apprendre (Bertocchini, Costanzo, 2007 : 78).

Dans le prolongement du tournant communicationnel, amorcé dès les années 80 dans l'enseignement des langues, c'est l'approche actionnelle (désormais PA) qui prend la relève et qui est prônée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL, 2000). D'ailleurs au 21^{ème} siècle, comme dans tout autre domaine, dans le domaine de l'éducation, surtout dans le domaine de la didactique des langues, les attentes ne sont plus les mêmes qu'auparavant. Cette nouvelle perspective accorde non

seulement un intérêt tout particulier à l'apprentissage en autonomie au sens métacognitif mais aussi aux tâches qui sont au centre de la conception pédagogique. Ainsi, l'autonomisation de l'apprenant constitue l'enjeu fondamental de cette perspective. Si « apprendre à apprendre » est devenu une sorte de slogan pour cette perspective, c'est parce que nous sommes désormais entrés dans une ère historique où cette expression traduit une nécessité capitale. L'intérêt est que l'apprenant soit placé au cœur de la réflexion, c'est lui qui va développer des stratégies de résolutions de problèmes afin d'optimiser ses ressources langagières et progresser vers son autonomie.

Dans le Dictionnaire dirigé par J-P Cuq (2003 : 31) l'autonomie est définie comme « la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage ». En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, la didactique des langues étrangères demande à travers la PA que l'élève prenne en charge son propre apprentissage, ce qui est considéré de nos jours comme l'objectif fondamental de l'enseignement des langues. Il s'avère donc important de donner rapidement les moyens à l'apprenant de produire en langues étrangères de façon autonome. Notamment, nous pouvons parler de vrai apprentissage seulement lorsqu'il s'agit d'un apprentissage qui dépasse les limites des livres pour faire sortir les apprenants de leur milieu scolaire et les placer dans un cadre social, proche de leur vécu. Toutefois, l'apprenant reste le principal responsable de sa formation : il gère son temps, il construit ses données, sources et outils d'apprentissage lui-même.

Bien que cette idée d'apprendre par soi-même soit plus ancienne que l'on peut le croire, la notion d'auto-apprentissage prend depuis plusieurs années un essor nouveau à l'heure où l'on apprend de plus en plus en « e-learning », à savoir les sites et logiciels d'apprentissage individualisés notamment dits interactifs. De surcroît, il semblerait être intéressant de montrer, comme le souligne Springer (1997 : 254-256), que la PA et les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (désormais TICE) ont certains points en commun : toutes deux mettent l'accent sur l'interactivité de l'apprenant. Par conséquent, les TICE sont de merveilleux outils de support pour cette nouvelle approche, car elles facilitent la prise de conscience pour l'autonomie. Toutefois, avec cette évolution, non seulement les outils pédagogiques ont évolué et changé mais aussi le profil des apprenants.

La génération dite « Z », définie comme la nouvelle génération qui comprend les enfants nés après la fin du 20^{ème} siècle, a toujours connu les TICE autant dans sa vie que lors de sa scolarisation. Effectivement, les technologies en question font partie non seulement de la vie quotidienne de cette génération mais aussi de toutes les matières scolaires que cette dernière apprend. La grande différence entre la génération Z et celle qui la précède, c'est que ces enfants sont nés, vivent et vivront avec Internet. Ainsi, ils maîtrisent souvent parfaitement les outils informatiques. Comme c'est le cas dans la plupart des cursus scolaires, également dans l'enseignement des langues étrangères, la

majorité de ces jeunes enfants ont recours aux sites d'apprentissage pour combler leur manque de connaissance. En tant qu'enseignant, il est important de susciter l'intérêt des élèves. En classe, l'enseignant ainsi que le manuel ne sont plus les seules sources d'informations. C'est pour cette raison que l'enseignant a recours à divers supports d'où le site d'apprentissage. D'ailleurs, l'intégration des sites d'apprentissage dans la classe peut permettre à l'enseignant d'instruire les élèves et de les socialiser davantage par rapport à une utilisation isolée. En outre, les sites d'apprentissages permettent aux élèves d'avoir accès à divers exercices, d'acquérir divers objectifs linguistiques ainsi que compétences langagières. Finalement, l'intégration des sites d'apprentissage dans une classe de langue semble ouvrir de nouveaux horizons didactiques permettant à l'apprenant d'acquérir plus d'autonomie et surtout plus d'assurance dans son apprentissage et son utilisation de la langue.

Toutefois, dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues, il est important de noter l'influence que peuvent avoir les aides, les guides lors de l'enseignement car même un manuel basique ne s'utilise pas seul ; il est souvent complété par un guide pédagogique non seulement pour proposer des informations, des conseils et des recommandations mais aussi pour aider l'enseignant à situer dans l'organisation, dans la façon à gérer et préparer sa classe. Soit, le guide fournit de nombreuses indications susceptibles de faciliter la tâche de l'enseignant. Il indique également le matériel à prévoir, la durée, le déroulement de la séance, mais aussi par exemple la consigne à donner aux apprenants. Il en est de même pour les sites, il serait plus pratique de savoir comment les intégrer dans la classe, pour quel public sont-ils le plus appropriés ? De nos jours, peu de chercheurs se sont penchés sur la pratique de ces outils pédagogiques, c'est pour cette raison que, dans ce travail de réflexion, l'on a décidé d'exploiter un de ces sites afin de créer une opinion.

Objectif du travail

Actuellement, à travers un grand nombre de site d'apprentissage que l'on peut avoir accès sur la toile, *TV5 Monde*¹ est un site d'apprentissage/enseignement qui est plus qu'un simple site d'apprentissage puisqu'il relève de la fameuse chaîne francophone *TV5 Monde* ayant un but précis : diffuser sur la toile la francophonie dans le monde entier avec la collaboration de trois pays, à savoir la France, la Belgique et le Canada.

Dans cette étude, nous nous proposons d'exploiter didactiquement le site en question à titre d'exemple. Sachant que les destinataires de notre exploitation seraient plutôt les enseignants de FLE, nous avons l'intention de mettre en exergue comment un enseignant pourrait rendre pédagogique un tel site, notamment de lui permettre de mieux envisager comment il pourrait introduire un tel support sur le terrain, en particulier

comment il pourrait s'en servir pour qu'il soit le plus opportun possible. Par ailleurs, tout en faisant cela, nous nous demanderons quels seront les conseils que ce dernier pourrait donner pour que ses apprenants puissent tirer profit avec succès d'un tel outil pour une utilisation en autonomie. Finalement, nous verrons quels seraient les critères de sélection et les activités/exercices que les apprenants pourraient réaliser à travers des documents authentiques qui en font la partie majoritaire. C'est exactement ce que nous tentons de montrer via l'exploitation didactique du site *TV5 Monde*.

TV5 Monde : caractéristiques générales

TV5 Monde est un site particulier, non seulement c'est le deuxième réseau télévisuel mondial, mais il propose aussi aux publics du monde entier un regard francophone, une ouverture sur la culture francophone. En effet, il s'agit d'un site qui s'inscrit dans un concept pédagogique et institutionnel faisant largement appel à des documents authentiques, actuels, périssables, animés et éphémères qui permettent non seulement aux enseignants de FLE de proposer des pistes d'activités amenées à introduire tous ces contenus de la manière la plus adéquate possible en classe de FLE, mais également à un public non francophone d'apprendre le FLE en toute autonomie.

La page d'accueil du site présente un graphisme très pertinent puis il y a une harmonie en couleur. En haut de l'écran, sous l'emblème de *TV5 Monde*, une barre propose des liens vers les différentes rubriques du site. Depuis la page d'accueil, depuis la page de présentation du cours, et depuis chacune des pages principales des sous-rubriques, il est possible de revenir au menu principal.

Le pilier de la plateforme *TV5 Monde* est la rubrique principale « *Langue Française* » en matière d'apprentissage/enseignement. Cette dernière est constituée de quatre sous-rubriques, comme telles :

- a) *Découvrir le Français* offre l'accès à des jeux, à des mots et expressions, à la littérature, au théâtre ainsi qu'au dictionnaire ;
- b) *Apprendre le Français* met à la disposition des apprenants des amas d'activités et exercices interactifs pour s'entraîner à comprendre des reportages télévisuels courts, vérifier et améliorer les savoirs, surtout grammaticaux et lexicaux.
- c) *Enseigner le Français* s'adresse aux enseignants de FLE. Elle met en évidence un large éventail de pistes d'activités et de thèmes, pour s'instruire, se renseigner, trouver des idées plus lucratives pour sa classe. Les enseignants pourraient découvrir les ressources pédagogiques du site et acquérir des savoir-faire pour pédagogiser tout type de documents audiovisuels authentiques en fonction du public visé et de l'objectif à atteindre ;
- d) *Parlons Français, c'est facile !* est un outil de mise en mouvement de la langue et de la culture françaises mis à la disposition des internautes en coopération

avec *TV5 Monde*. Il s'agit en effet de *webdoc*. On appelle *webdoc* les formats de documentaire interactif sur Internet.

Approche didactique et linguistique

De prime abord, *TV5 Monde* est un site qui facilite un accès rapide à des documents authentiques qui constituent le support fondamental pour des parcours pédagogiques basés sur l'approche communicative. Ces supports en question, parmi lesquels les vidéos sont nombreuses, sont pédagogisés pour l'apprentissage du FLE dans cette perspective communicationnelle. Comme le souligne également Qian (2009 : 156), cette approche est caractérisée par son authenticité faisant atteindre la compétence communicative dont l'apprenant a besoin à travers la maîtrise d'un certain nombre d'acte de parole. Effectivement, cette dernière souligne la nécessité de recourir à la contextualisation, qui, est réalisée, ici, à l'aide des courts métrages. Ainsi, l'apprenant est tout de suite confronté à des documents authentiques tels que des journaux télévisés et des articles de presse.

Cependant, un autre aspect de l'approche communicative se caractérise à travers les activités. Tout d'abord l'apprenant se doit de visionner la vidéo, puis à l'aide des consignes telles que « relevez, surlignez, repérez » ce dernier exécute une activité en question dont chacune vise un savoir-faire. Il s'avère important de noter que, sans avoir accès aux vidéos, aux activités et exercices du site, aucun apprenant ne peut atteindre l'objectif final. Par ailleurs, le site propose non seulement des activités qui nous conduisent à l'approche communicative mais aussi des exercices structuraux qui renvoient à la méthodologie SGAV. Hormis les exercices structuraux, on aperçoit effectivement, d'autres empreintes de cette méthodologie, c'est l'utilisation conjointe de l'image et du son, comme le précise Tagliante (1994 : 162), qui aide à illustrer et contextualiser la situation ou encore la notion dans le but de permettre à l'apprenant d'avoir un point de départ dans sa pratique langagière.

Néanmoins, selon Martineau (2004 : 2), cette plateforme, s'efforçant de prétendre appliquer la perspective actionnelle qui comme son nom l'indique se fonde sur des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (CECRL : 10-11), n'adopte de la perspective actionnelle que les exercices qui portent sur l'interculturalité. Il est à noter que d'après le CECR « les tâches sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (2000 : 121). Pour concrétiser cette définition, il est impossible de montrer un tel exemple de tâches à travers *TV5 Monde*, puisque ce dernier ne

responsabilise en aucun cas l'apprenant, aucune interaction ne lui est demandée, il lui suffit de se concentrer sur la vidéo qui correspond pour pouvoir exécuter les activités et/ou exercices.

Par conséquent, nous pouvons dire que ce site n'est pas le produit d'une seule et unique méthodologie ou approche, il débouche sur une démarche dite éclectique (Puren, 1988), démarche composite, elle est formée d'éléments empruntés à diverses approches et méthodologies.

Pour ce qui est de l'approche linguistique, l'apprenant de *TV5 Monde* est confronté à une langue parlée et écrite. Toutefois, ces deux langues sont parfois soutenues ou courantes selon la nature du document. Par exemple, s'il s'agit d'un article de journal, la langue est différente de celle d'un reportage réalisé auprès des jeunes collégiens.

Toutefois, il serait important de souligner un inconvénient médiocre, c'est qu'on n'apprend pas à l'apprenant à faire face à une situation délicate. Si le langage du court métrage s'avère compliqué, une transcription est fournie à l'apprenant et puis au cas où il ne connaîtrait pas le sens des mots de la transcription, un traducteur est mis à disposition. Cela dit, l'apprenant se trouve devant une vidéo ou un texte avec un langage qui lui est loin mais peut s'aider avec la transcription du texte et le traducteur.

Compétences et objectifs langagiers visés

Quand bien même il s'agit d'un site bien organisé dans son ensemble, celui-ci ne fait pas appel à toutes les compétences langagières. En règle générale, c'est la compréhension orale qui prime sur toutes les autres compétences. Toutefois, ce site ne se focalise pas seulement sur une seule compétence, soit la compréhension orale exploitée à travers les vidéos courts métrages que se poursuivent les activités dont le but est de faire acquérir aux apprenants un certain nombre d'acte de parole. En outre, la compréhension écrite qui intervient à l'aide des articles de journaux sous un objectif à la fois culturel/inter culturel, grammatical et lexical.

Pour ce qui est du déroulement des activités et exercices du site, ils sont composés dans un ordre qui part du simple au complexe. Si nous devons citer quelques exemples d'activités et exercices que le site offre aux apprenants autonomes, ils sont de types questions à choix multiples (QCM), exercices à trous, "glisser-déposer", phrases en désordre, questionnaires à réponses courtes, mots croisés, soit des exercices dits « autocorrectifs ».

Rétroaction

Le but primordial d'un exercice ou d'une activité² est que l'apprenant doit trouver la bonne réponse. Une fonction feed-back existe mais elle renvoie sur l'exercice lui-même.

Quelle que soit la sous-rubrique choisie, les feedback sont les mêmes. Les exercices présentent un feed-back direct à but correctif, il s'agit d'un « écran de remédiation » puisque l'apprenant peut cliquer sur le bouton pour refaire ou sauter cet exercice. Les mots « Bravo » et « Attention » permettent à l'apprenant une utilisation autonome, car il pourrait se corriger et avoir des commentaires sur ses erreurs. Les concepteurs ont fait de sorte que la bonne réponse ne soit pas donnée tout de suite pour permettre à l'apprenant de s'efforcer encore un peu plus. La présence d'un bouton « afficher les solutions » est une bonne idée pour s'auto corriger. En outre, lorsque la correction est donnée à l'apprenant une phrase d'indice apparaît, montrant les points primordiaux du court métrage. Les feed-back ne sont pas très utiles car l'apprenant peut avoir accès au corrigé sans avoir à se corriger. Ceci est un handicap, puisqu'aucun élève ne serait tenté de refaire l'exercice sans être passé par la correction.

Guidage

L'ergonomie de *TV5 Monde* est conçue pour une navigation dynamique à travers les diverses thématiques de programmes proposées. La structure du site met l'apprenant en situation de découverte tout au long du contact du site. L'apprenant est sans cesse amené à réaliser des activités/exercices. Les différents courts métrages sont très homogènes. Ils ont tous la même construction : une vidéo de quelques minutes, le niveau est indiqué en haut avec les compétences visées, en bas à gauche de la vidéo un traducteur est disponible, à droite de la vidéo se trouvent les activités/exercices que nous avons choisis puis en bas de page se trouve la transcription de la vidéo. Le point positif, c'est que l'écran n'est pas surchargé de texte, il est aéré et ne fatigue pas l'apprenant.

On ne propose aucun site ou lien qui puissent permettre à l'apprenant d'approfondir ses connaissances nouvellement acquises. Il s'agit d'un point positif comme négatif : a) *Positif* car cela évite à l'apprenant de se perdre dans toutes les pages internet ouvertes ; b) *Négatif* car l'apprenant pourrait approfondir ses connaissances en faisant d'autres exercices du même genre.

Par ailleurs, le site met à disposition des consignes assez explicites. Des explications soignées sont proposées aux apprenants. Néanmoins, les consignes sont généralement spécifiques pour chaque activité/exercice, dans lesquelles des aides méthodologiques sont apportées. Cela amène parfois à des consignes longues, pas très facilement comprises par des apprenants non francophones.

Malgré les quelques critiques que nous avons pu faire sur l'ergonomie du site, le guidage et les aides complémentaires paraissent suffisants pour un apprenant en autonomie.

Phase d'exploitation

1. Public envisageable pour une utilisation en autonomie

TV5 Monde vise à accoutumer l'apprenant à une langue authentique dès le début de l'apprentissage, à lui faire acquérir des compétences linguistiques, comme déjà mentionné dans les lignes précédentes, telles que la compréhension orale et écrite, et l'expression écrite même si cette dernière est limitée à des exercices à trous à compléter. En outre, cette plateforme lui permet aussi de développer ses capacités d'observation dans une perspective critique et interculturelle. Comme le met en évidence Puren (2002 : 61) l'interculturel est selon le CECRL le pilier de l'approche communicative mais aussi l'objectif social de référence qui détermine la conception de la perspective actionnelle.

De plus, c'est un outil d'apprentissage en autonomie qui fait appel aux apprenants de tout niveau. Notre travail de réflexion, nous a permis de constater quels doivent être les caractéristiques du type d'apprenant le plus seyant. Le site propose des parcours d'apprentissage du Français adaptés à quatre niveaux de maîtrise : débutant, élémentaire, moyen et avancé. En effet, comme le souligne également Martineau (2004 : 2) dès le niveau débutant, l'apprenant peut plus ou moins essayer d'utiliser ce site en autonomie puisqu'il est multilingue (Français, Arabe, Allemand, Anglais, Espagnol, Chinois, Néerlandais, Portugais) mais cela semble souvent inexécutable. Par contre, il apparaît (î) clairement que les exercices proposés peuvent servir d'appui pour un travail individuel hors institution pour les apprenants bien avancés. Si l'apprenant suit bien les consignes puis les aides complémentaires telles qu'elles sont données, il ne rencontrera aucune difficulté. Cependant, comme nous l'avons précisé précédemment, il s'avère important de rappeler que pour les nouveaux débutants, il s'agit d'un support multimédia assez compliqué, puisque les consignes et les aides en question sont données en français, soit en langue cible, il est évident que la présence d'un tuteur est inévitable (Kartal, 2005 : 57). Le tuteur peut guider l'apprenant dans son parcours avec des appuis plus précis, de plus il peut l'aider dans le choix des activités/exercices tout en prenant compte de son niveau langagier.

Pour un apprenant, en particulier un apprenant étranger, *TV5 Monde* fait le point sur de bonnes ressources de la langue et la culture françaises, disponibles gratuitement sur Internet, que celui-ci peut utiliser comme complément à son apprentissage. Le site rassemble des liens vers remarquables ressources sur la langue et la culture françaises, le média et la littérature francophones, les jeux de lettres et de langue. L'apprenant peut se renseigner mais aussi jouer avec l'actualité, la culture française et francophone, les particularités de la langue française, etc. Beaucoup de vidéos et de reportages viennent appuyer, ainsi que des quizz et quelques jeux de lettres.

2. Utilisation didactique envisageable par les enseignants

Comme nous l'avons déjà mentionné supra, *TV5 Monde* est conçu non seulement pour les apprenants francophones ou non-francophones mais aussi pour les enseignants de FLE. En effet, ces derniers souhaitent exploiter certaines ressources, documents authentiques, dans leur enseignement disponibles sur le site. Ils peuvent s'y référer soit pour orienter ponctuellement leurs apprenants vers des exercices adaptés, soit pour organiser des cours assistés par ordinateur autour des activités/exercices sollicitant l'interaction.

Par ailleurs, l'utilisation des documents audiovisuels, notamment les vidéos, dans une classe de langue par les enseignants leur permet de déclencher les activités de types conversationnelles et langagières portant sur la communication. Dans ce sens, plusieurs collections d'activités/exercices qui portent sur les vidéos, faciliteront la tâche de l'enseignant en permettant aux apprenants de comprendre des reportages télévisuels courts, de vérifier et d'améliorer leurs compétences en grammaire et d'acquérir du vocabulaire.

De plus, on peut constater qu'au cours de cette plateforme, les enseignants pourront expérimenter, à partir d'un large éventail d'émissions TV5, des outils qui leur permettent de diversifier les pratiques de classe et d'exploiter des documents télévisuels authentiques à tous les niveaux (de A1 à B2). Les niveaux C1 et C2, à savoir les apprenants expérimentés et quasiment natifs, ne sont pas clairement mentionnés puisqu'ils sont représentés par le *Test de Connaissance du Français* (TCF).

Mis à part cela, ce site donne l'opportunité aux enseignants de permettre l'accoutumance à la rencontre du document en langue française dans son actualité et sa diversité dès le début de l'apprentissage, mais aussi l'acquisition de compétences communicatives et linguistiques. La compétence linguistique permet de produire des phrases selon un modèle de grammaticalité et de déceler dans les phrases émises par les autres les phrases asyntaxiques, elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie (Bertocchini et Costanzo : 2007 : 71).

En outre, pour un enseignant ce qui définit la difficulté ou la facilité, ce sont les activités/exercices qui sont développées autour du document. Un même document peut donc s'avérer opérationnel pour tous les niveaux. La difficulté ne réside pas dans le document lui-même, mais dans les différentes consignes pédagogiques de travail.

Par conséquent, le site a pour objectif de faire acquérir un « savoir-faire » à l'enseignant pour pédagogiser tous types de documents télévisuels en fonction du public visé et de l'objectif à atteindre, de diversifier les pratiques de classe et les supports de cours et de découvrir les ressources pédagogiques du site *TV5 Monde* pour les utiliser en classe.

En guise de conclusion

Les différentes étapes de notre expertise didactique montrent que *TV5 Monde* est un portail dont l'objectif est de faciliter l'accès à divers exercices proposés sur Internet en FLE pour travailler en autonomie ou en classe. Les principales faiblesses que l'on peut se permettre de citer se situent au niveau des explications et des consignes pédagogiques en ce qui concerne les activités ou les exercices. Les explications sont parfois inexistantes et pour ce qui est des consignes, elles ne sont pas tout à fait explicites. L'apprenant qui pratique seul le français via ce site peut à l'encontre de ces obstacles perdre la motivation de poursuivre ce qu'il a déjà entrepris.

Hormis les quelques petits inconvénients rencontrés, on peut dire qu'il est question d'un site d'apprentissage très intéressant avec l'originalité des documents authentiques utilisés non seulement pour l'apprentissage du FLE mais aussi pour son enseignement. Un autre point qu'on souhaiterait polir est que les articles mis à disposition pour les parcours sont d'actualité. De plus, on peut constater lors de notre étude que le site est mis à jour régulièrement.

La langue, la culture et la société françaises sont les critères que le site souhaite parfaire. Il fait découvrir la richesse de la langue française, fait prendre conscience que le français est parlé dans beaucoup de pays dans le monde. De plus, on appréciera que le français ne soit pas réduit à la France sur ce site. Beaucoup d'exercices se déroulent en effet au Québec, et les locuteurs ont des accents et prononciations qui nous rappellent l'existence de la francophonie. Néanmoins, après avoir examiné de plus près *TV5 Monde*, on peut voir qu'il ne s'agit pas uniquement d'un simple site d'apprentissage, il permet aux apprenants de remettre en question leurs stéréotypes qui devraient relativiser leur point de vue.

En tant que professeur de FLE ou futur professeur il est chaque jour plus difficile d'attirer l'attention des apprenants avec un manuel basique de français, alors que ces derniers s'exaltent face aux jeux, aux vidéos et à la musique via les écrans de leur téléphone, de leur console, de leur télé. Dans ce sens, *TV5 Monde* apporte aux apprenants de FLE de nombreuses solutions pour amplifier leur curiosité et soutenir leur motivation.

Finalement, les différents intervalles de notre expertise montrent parfaitement que la motivation, l'incitation à apprendre une langue étrangère sont favorisées dans le but de donner à l'apprenant l'envie de s'investir pleinement dans un échange communicatif en langue étrangère.

Bibliographie

- Bertocchini, P., Costanzo, E. 2007. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.
- Blin, F. 1998. « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia ». *Hypermédia et apprentissage des langues*, n° 110, p. 215-226.
- Conseil de l'Europe. 2000. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Kant, I. 2004. *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Librairie philosophique.
- Kartal, E. 2005. « The Internet and autonomous language learning: A typology of suggested aids ». *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, n° 4, p. 54-58.
- Martineau, D. 2004. « Apprendre et enseigner avec TV5 ». *Le Français à l'Université*, n° 7, p. 2-3. [En ligne], http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_33_20041.pdf. [Consulté le 09 mars 2015].
- Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan/ CLE International.
- Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». *Les Langues modernes*, n° 3. p.55-71.
- Qian, Y. 2009. « Spots publicitaires en didactique du FLE en Chine : Pour une compétence de communication interculturelle ». *Synergies Chine*, n° 4. p.153-162.
- Springer, C. 1999. « Les centres de langues : du multi-médias au multimédia, évolution ou révolution ». In : J. Naymark (Dir.) *Guide du Multimédia en Formation*. Paris : Éditions Retz, p.249-262.
- Tagliante, C. 1994. *La classe de langue*. Paris : Clé International.

Notes

1. <http://www.tv5monde.com/> [consulté le 10 avril 2015].
2. Ici, les activités, elles, bien qu'elles soient présentées en qualité d'activité à travers les consignes telles que « remplacer, mettre en ordre, relevez, soulignez, repérez », en effet, il ne s'agit que d'une autre version d'exercices autocorrectifs résultant des limites de la nouvelle technologie.

La révolution française face à l'esprit littéraire



Hüseyin Gümüş

Université de Marmara, Istanbul, Turquie

gumuskan@gmail.com

Reçu le 15.03.2015 / Évalué le 17.06.2015 / Accepté le 29.09.2015

Résumé

Nous allons parler particulièrement d'une action de réflexion et d'esprit développée depuis le Moyen Âge et mise en action avec la Révolution de 1789. C'est par cet esprit commun que le peuple français tout entier est arrivé à l'époque de la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen. Quel est donc cet esprit commun? Pour le comprendre profondément, nous allons faire un certain voyage à travers cet esprit français, du Moyen Âge à l'époque de la Révolution. L'esprit littéraire, artistique et culturel sont les signes primordiaux du progrès humain, du développement d'un pays, des changements sociaux, politiques et autres. Il y a eu la Renaissance et la Réforme à la suite de la scolastique et des règles rigides de l'Église du Moyen Âge; il y a eu la littérature classique et la «légende du roi soleil» après des guerres de religion. Enfin, il y a eu la Révolution de 1789 suite à la littérature classique. C'est dans l'esprit littéraire que se produit d'abord l'esprit révolutionnaire. L'esprit littéraire mène toujours un combat d'une hardiesse inouïe en s'attaquant à la monarchie, à la religion et aux lois. Il s'adresse à tout ce qui entrave la liberté de l'homme, à toute autorité politique et religieuse qui ne laisse pas de place à la liberté individuelle, à la dignité humaine.

Mots-clés : esprit littéraire, esprit révolutionnaire, Révolution française, littérature, culture, religion, liberté, dignité humaine

Edebiyat açısından Fransız İhtilalı

Özet

Edebiyat açısından Fransız İhtilalı derken, bir takım yazar adları, onların eserleri ve fikirleri arasında kaybolup gitmek yerine Ortaçağ'dan başlayarak Fransız düşüncesinde gelişen bir tohumun 1989 ihtilali ile nasıl aksiyon hale geldiğini göstermek istiyoruz. Yazar ile, halkı ile Fransız kamu oyunun bu ortak düşüncede birleşmesi nasıl olmuştur? İnsan ve Vatandaşlık hakları bildirisi hangi şartların tezahürüdür? Bunu daha iyi anlayabilmek için Ortaçağ Fransa'sından başlayarak XVIII. Yüzyılın sonuna kadar uzanan zaman içerisinde bir düşünce yolculuğu yapmak istiyoruz. Sanat, edebiyat ve kültür dünyası bir toplumun ilerlemesinde, gelişmesinde, sosyal yapı değişimlerinin temelinde ön ve ana göstergelerdir. Bunlar önce edebiyat dünyasında cereyan eder. Edebiyat dünyası, mutlak monarşiye karşı, din bağınazlığına karşı, adaletsiz kanunlara karşı zorlu mücadele örnekleriyle doludur. Edebiyat dünyası, insan özgürlüğünü yok eden her şeye, insan haysiyetini ve özgürlüğe yer vermeyen her türlü dini ve siyasi rejime ilk engeli teşkil eden bir dünyadır.

Anahtar kelimeler: Edebi düşünce, devrimci düşünce, Fransız İhtilalı, Edebiyat, Kültür, din, özgürlük, insan haysiyeti

The revolutionary spirit facing the literary spirit

Abstract

We'll talk about a particular action of reflection and spirit developed since the Middle Ages and put into action with the Revolution of 1789. It is through this common spirit that the whole French people arrived at the time of the Declaration of the Rights of Man and of the Citizen. So what is this common sense? To understand the deeper we will make a trip across the French spirit of the Middle Ages to the Revolution. The literary spirit, art and culture are the primary signs of human progress, the development of a country, social, political and others. We had the Renaissance and the Reformation as a result of scholastic and rigid rules of the medieval church; they had classical literature and the "Legend of the Sun King" following the religious wars, and finally the Revolution of 1789 as a result of classical literature. It is in the literary mind that first occurs the revolutionary spirit. The literary mind always is fighting an unprecedented boldness by attacking the monarchy, religion and laws. It addresses everything that hinders freedom of man, any political and religious authority that leaves no room for individual freedom, human dignity.

Keywords: Literary Spirit, revolutionary spirit, revolutionnary mind, French Revolution, literature, culture, religion, freedom, human dignity

Dans le cadre de cet article, il ne s'agit pas d'étouffer le lecteur à travers de nombreuses œuvres écrites avant ou après la Révolution de 1789 ou d'écrivains qui ont parlé de la Révolution dans leurs œuvres. Mais, au contraire, de parler d'une action de réflexion et d'esprit développée depuis le Moyen Âge puis mise en action avec la Révolution de 1789. C'est par cet esprit commun que le peuple français tout entier est arrivé à l'époque de la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen. Quel est donc cet esprit commun? Pour le comprendre profondément, nous allons parcourir cet esprit français, du Moyen Âge à l'époque de la Révolution.

Au Moyen Âge, l'Église exerçait un pouvoir très étendu et trop dominant sur l'administration, l'enseignement et les autres institutions. L'Église enseignait au Moyen Âge la doctrine de Saint Augustin, qui était une sorte de méditation sur Dieu. Vers le XIIIe siècle, on a connu la doctrine d'Aristote, condamnée sévèrement par l'Église. Par la conciliation de cette doctrine avec l'autorité de la Bible, une nouvelle méthode d'enseignement s'est constituée : la scolastique, dont le but était de soutenir et de démontrer la vérité par la raison.

Pendant l'époque féodale, l'Église n'avait pu empêcher la dissolution de la société et elle avait cherché à réagir. Mais, profitant en même temps de cette anarchie féodale, elle s'était enrichie, avait trouvé l'occasion d'élargir ses domaines et avait acquis une

indépendance absolue. Il était impossible d'imposer une paix durable à une société féodale qui considérait la guerre comme un droit. L'Église décida alors de poser des limites à ce mal qu'elle ne pouvait guérir radicalement. Elle se contenta seulement de placer sous la sauvegarde de la paix perpétuelle : les édifices religieux, les clercs, les enfants, les pèlerins, les femmes, les laboureurs et les instruments de travail. On déclara ainsi une *Trêve de Dieu* qui devint générale dans toute l'Europe.

À partir du XVe siècle commence une nouvelle époque de Renaissance, une nouvelle époque de Réforme et une nouvelle époque d'Humanisme. À proprement parler, c'est une époque de renouvellement des valeurs humaines. Ici quelques questions viennent à l'esprit : Pourquoi la Renaissance? Pourquoi la Réforme? Et pourquoi l'Humanisme?

Au Moyen Âge, depuis la proclamation de la *Trêve de Dieu*, le clergé exerçait un grand pouvoir sur la société française dont le Tiers État formait déjà la majorité : seuls les nobles constituaient une société privilégiée. Le clergé avait des relations étroites avec le peuple tandis que les aristocrates restaient une société très fermée. C'était donc le clergé qui dirigeait l'opinion publique et commençait, avec le temps, à exercer des pouvoirs insupportables pour le peuple et à punir sévèrement ceux qui n'obéissaient pas à ses règles. Au début, l'excommunication était un moyen de punition et, plus tard, le tribunal de l'Inquisition en sera un autre. Des dogmes religieux imposés empêchaient le libre épanouissement de l'esprit humain. L'éducation était transformée en une éducation contre le corps et les passions sataniques, car l'Église faisait croire que chaque homme porte dès sa naissance dans son âme «un péché originel» à cause duquel l'homme fut chassé du Ciel. C'est la raison pour laquelle l'Église, qui était un «protecteur», voulait éduquer le corps et l'âme humaine et en chasser le Satan. Le Moyen Âge avait le mépris du corps : la chair torturée par le cilice, les flagellations insensées, les jeûnes épuisants et plusieurs autres moyens de torture étaient les folies d'une conception ascétique. L'idée «Battons-nous nos charognes bien fort» était devenu un principe général, un proverbe parmi les hommes au Moyen Âge. Les belles femmes, les belles filles et les jeunes hommes bien faits étaient « saisis » devant le tribunal de l'Inquisition sous prétexte qu'ils portaient dans leur âme «le péché originel». Le libre développement de l'esprit et du corps humain ne pouvant s'épanouir, l'homme se sentait prisonnier. Au lieu de l'ascétisme sombre, l'esprit de la Renaissance proposa comme idéal le plein et le libre développement de toutes les facultés humaines; la curiosité s'éveilla sur toutes les questions jusque là soustraites aux interrogations humaines.

À partir du XVI^e siècle, pour briser les règles rigides de l'Église, on se remit avec passion à l'étude de l'Antiquité, de ses monuments en ruine, de ses chefs-d'œuvre artistiques et littéraires. Peu à peu, sous l'influence de l'Antiquité, les lettres et les arts, les idées et les mœurs se transformèrent. Les artistes et les lettres ont alors méprisé, et surtout trouvé barbare, tout ce qui était fait avant eux au Moyen Âge; ils ont imaginé que la véritable valeur humaine disparue depuis longtemps renaissait enfin. D'où le nom de «Renaissance». Mais, en réalité, l'action de la Renaissance est le retour à l'Antiquité païenne; la Réforme est la rupture avec la religion du Moyen Âge et un retour prétendu au christianisme primitif. On a appelé ces études renouvelées de l'Antiquité païenne « l'Humanisme » car il faisait connaître l'homme par opposition à la théologie qui apprenait la connaissance de Dieu.

À partir du XV^e siècle, les écrivains, sous prétexte d'imiter l'Antiquité, sont allés chercher de nouvelles valeurs humaines en dehors de celles promises par l'Église et, avec l'étude du christianisme primitif, on constata que le vrai christianisme est tout à fait différent de celui imposé par l'Église et que, dans le vrai christianisme, l'homme est un être privilégié. L'esprit antique et païen fut alors mis en valeur au détriment de l'esprit scolastique. D'abord, dans le monde de la littérature s'est constitué un nouvel esprit, une manière de vivre et de sentir et enfin un esprit de libre examen. On a appelé Renaissance cette sorte de renouvellement de l'homme, à proprement parler, c'est la renaissance de l'homme. Et on a appelé Humanisme ce nouvel amour pour l'homme, qui est un défi contre l'enseignement scolastique et surtout contre les punitions et tortures injustes du tribunal de l'Inquisition. C'est dans l'ordre intellectuel et littéraire que la Renaissance a produit les effets les plus durables : elle a été une sorte de révolution intellectuelle qui marque la rupture entre le Moyen Âge et les temps modernes. C'est l'Humanisme qui a réalisé cet esprit révolutionnaire et qui a ruiné «la scolastique», l'enseignement traditionnel des universités. Il a développé un esprit nouveau, un esprit de libre examen qui est proprement l'esprit moderne.

Face à l'esprit humaniste l'unité religieuse, jusqu'alors maintenue par l'Église, se brisa, et commença la Réforme préparée par l'opinion générale. Dès la fin du Moyen Age, l'Église devait être réformée, car les clercs avaient cessé d'être les guides spirituels de la chrétienté pour devenir seulement des mécènes, et la Réforme devint alors sanglante.

Comme on le voit, c'est l'esprit littéraire qui a bouleversé les solides règles scolastiques. À partir de l'action de la Renaissance, le monde de l'Antiquité, qui n'a jamais perdu son actualité et son importance pendant plus de deux siècles en France, a créé une littérature classique incomparable. Les guerres de Religion n'avaient pas créé l'atmosphère morale pour réaliser les rêves des grands humanistes. C'est pendant le calme établi par l'Édit de Nantes que les écrivains ont trouvé le respect de la vraie

imitation de l'Antiquité païenne. Comme on avait bien consulté qu'une liberté excessive ne produit que le désordre, en littérature comme dans le monde de la politique et de la morale, on subit la discipline imposée aux auteurs par des critiques dogmatiques, au nom de la raison humaine.

Au début du XVII^e siècle, un mouvement de réaction se dessine dans tous les domaines de la littérature contre le désordre et l'anarchie. Dès les premières années du XVII^e siècle, Malherbe s'oppose aux traditions littéraires du XVI^e siècle : il reproche aux disciples de la Pléiade leurs négligences et leurs audaces ; il pose les principes d'une esthétique sévère et il amorce une réforme de la poétique. Le cardinal de Richelieu fonde l'Académie française et lui assigne la mission de diriger le monde littéraire ; l'un des membres de cette Académie, le grammairien Vaugelas, poursuivant l'œuvre de Malherbe, fixe «le bon usage» de la langue. Descartes construit son système et prépare en philosophie l'avènement de la raison. Enfin les théoriciens, méditant sur l'œuvre d'Aristote et des Italiens du XVI^e siècle, formulent les règles, comme la monarchie absolue l'avait fait dans le monde et l'ordre politique. La littérature exige un public assemblé pour une cérémonie, qu'elle soit profane ou sacrée. À la stricte hiérarchie sociale du temps, à l'étiquette de la cour, correspond la belle ordonnance classique. André Gide écrit :

La perfection classique implique non point certes une suppression de l'individu, mais la soumission de l'individu, sa subordination, et celle du mot dans la phrase, de la phrase dans la page, de la page dans l'œuvre. C'est la mise en évidence d'une hiérarchie.

Depuis Ronsard et la Pléiade, les auteurs de l'Antiquité passaient pour les maîtres incontestés. Le respect pour l'Antiquité avait atteint son plus haut degré-avec Racine, La Fontaine et Boileau. Vers la fin du siècle, une réaction se produit : c'est l'action de la querelle des anciens et des modernes. Des esprits hardis entreprirent de renoncer publiquement, comme un préjugé dangereux, à une fidélité trop stricte aux traditions de l'Antiquité. C'est une manifestation audacieuse de Charles Perrault qui déchaîna le grand conflit. Au cours d'une séance tenue par l'Académie pour célébrer la guérison du roi Louis XIV, Charles Perrault lut un poème intitulé *le Siècle de Louis le Grand* où il raillait les écrivains de l'Antiquité :

*La belle Antiquité fut toujours vénérable.
Mais je ne crus jamais qu'elle fut adorable.
Je vois les anciens sans plier les genoux :
Ils sont grands, il est vrai, mais hommes comme nous ;
Et l'on peut comparer, sans crainte d'être injuste,
Le siècle de Louis au beau siècle d'Auguste.*

Plus tard, Charles Perrault révèle des défauts chez les auteurs anciens et il loue les philosophes, artistes et écrivains contemporains. Boilcau manifeste son indignation et il déclare que cette lecture est une honte pour l'Académie. Selon Fontenelle, «si la nature demeure la même dans tous les siècles, l'humanité progresse. (...) Nous sommes supérieurs aux anciens, car étant montés sur leurs épaules, nous voyons plus loin qu'eux».

Dans ces *Parallèles des Anciens et des Modernes*, Charles Perrault veut prouver que «les modernes sont supérieurs aux anciens, parce que l'humanité apprend toujours et découvre toujours. Les anciens étaient des enfants en tout, les modernes représentent la maturité de l'esprit humain».

Ce sont les modernes qui sortirent vainqueurs de cette querelle. «L'imitation des anciens», érigée en principe depuis le XVI^e siècle, en fut ruinée. Les écrivains du siècle de la Révolution ont oublié les leçons de l'Antiquité. Cette querelle littéraire est un symptôme irrécusable d'une révolution qui commença à s'opérer dans les esprits. Les écrivains du XVIII^e siècle, inlassablement, sont allés élargir cet esprit et appliquer à la politique, à la philosophie et à la religion, les principes nouveaux qui venaient d'être mis en lumière. Ils rendront ainsi possible et inévitable «l'autre révolution».

Déjà au XVII^e siècle les moralistes comme La Fontaine, Bossuet ou La Bruyère avaient mis leurs contemporains en garde contre les abus du pouvoir; et dénoncé la misère du peuple. Mais les gens de lettres du siècle de la Révolution ne se contentèrent pas de dénoncer les injustices, les intolérances et les abus de pouvoir. Ils allèrent également en chercher les causes et, de ce fait, osèrent remettre en question les institutions politiques et sociales. Ils avaient pour but de réduire tous les pouvoirs qui maintiennent l'homme dans un état de servitude et de faire un idéal de liberté dont s'inspira la Révolution de 1789.

Dans les *Lettres Persanes* Montesquieu prend pour cible Louis XIV qui vient de mourir. Il y fait son portrait satirique en dénonçant ses contradictions, ses manies, mais, en réalité, il vise le despotisme de la royauté, le pouvoir absolu et autoritaire qui conduit à l'avilissement des sujets. Il tente de démontrer, à la lumière de l'observation et de la raison, qu'un gouvernement doux et humain est préférable à un gouvernement tyrannique¹

Diderot affirme : « Aucun n'a reçu de la nature le droit de commander aux autres. (...) La liberté est un présent du Ciel, chaque individu de la même espèce a le droit d'en jouir, aussitôt qu'il jouit de sa raison² ». Ainsi, liberté, droit, raison sont devenus des maîtres-mots parmi les écrivains en France.

Montesquieu condamne le Pape et les principes de l'Église et déclare : «Il (le Pape) se dit successeur d'un des premiers chrétiens (...) c'est certainement un riche successeur car il a des trésors immenses et un grand pays sous sa domination»³. Comme on le voit, selon Montesquieu, le Pape est une sorte de monarque absolu, et il s'attaque ainsi à la théologie de l'Église qui conduit au fanatisme. L'Inquisition sévit encore au XVIIIe siècle dans certains pays d'Europe et condamne sans jugement et sans appel. Ainsi la religion était-elle devenue source de fanatisme aux yeux des écrivains du XVIIIe siècle.

Selon J.-J. Rousseau, l'inégalité sociale est préservée par les lois elles-mêmes : « Il ne fait nul doute que les lois n'ont fait que légaliser l'injustice! Car les lois n'ont été inventées que pour protéger les biens et les pouvoirs des classes privilégiées ». Et il conclut : « Telle fut ou dut être l'origine de la société et des lois qui donnèrent de nouvelles entraves au faible et de nouvelles forces aux privilégiés, qui fixèrent pour jamais les lois de la propriété et de l'inégalité⁴. » Pour J.-J. Rousseau, la source de tous les maux est le système de propriété sur lequel est fondée la société du temps. C'est la raison pour laquelle les révolutionnaires transférèrent les cendres de Rousseau au Panthéon tout en reconnaissant la propriété comme « un droit inviolable et sacré » dans les articles 2 et 17 de la *Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen*.

Dans le monde littéraire furent définis deux nouveaux concepts, le droit et la liberté qui forment le fondement de la *Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen* de 1789. Jusque là, la société française était fondée sur les notions de devoir, d'obéissance et d'autorité. C'est dans le monde littéraire que germe peu à peu l'idée que l'homme a désormais des droits, que les princes ont des devoirs vis-à-vis de la société et des individus: c'est encore l'affirmation continuelle du droit à la liberté, le refus de l'obéissance aveugle. Dans la même intention, Diderot rédigea l'article « Autorité politique » dans *l'Encyclopédie*.

Dans les *Lettres Persanes*⁵ Montesquieu reconnaît à l'homme le droit de disposer de sa vie; dans l'article «Torture», dans son *Dictionnaire Philosophique*, Voltaire réclame le droit à la dignité humaine, même pour les condamnés, et dans son *Traité sur la tolérance*, il affirme le droit d'avoir la religion de son choix. L'intolérance religieuse lui semble la plus insupportable, car elle est contraire à la nature de la religion. Dans le monde littéraire, un déisme d'un optimisme fondamental est ainsi toléré en affirmant «l'homme est bon par nature». Étant donné que la notion de péché originel et de rédemption est effectivement refusée, aucun intermédiaire n'est nécessaire entre Dieu et les Hommes, car au lieu d'enseigner les saintes écritures, ces intermédiaires édictent des lois contraires à l'esprit de la religion; ils prononcent des damnations éternelles; ils sèment la discorde et la guerre, alors que la loi religieuse est une loi d'amour que rappelle Voltaire pour mieux mettre en évidence les contradictions de l'Église. Pour Diderot, un homme ne peut prétendre être maître des hommes. Ce droit ne revient qu'à Dieu, maître suprême.

On peut dire que, depuis le Moyen Âge, dans l'esprit littéraire, il existe un combat qui allait dans le même sens: celui de la liberté. Pour cela, il fallait d'abord libérer l'homme de ses préjugés d'où la nécessité de faire appel à la raison. La forme littéraire est extrêmement variée, allant du traité de philosophie ou de sociologie de Rousseau, Montesquieu, au contes et romans de Voltaire, Diderot, Montesquieu, en passant par le dictionnaire.

Chez tous, il y a une volonté de vulgariser la pensée par le truchement d'un esprit littéraire accessible au plus grand nombre. Chez tous enfin, même attitude critique à l'égard de tout ce qui asservit l'homme, même confiance en la raison et même foi en la nature humaine.

On peut observer ici une différence entre la mentalité occidentale et la mentalité turque: en France et en général dans les pays européens, des changements sociaux se sont d'abord produits dans les esprits littéraires par l'intervention desquels le peuple fut illuminé et éclairé. Ainsi furent balayées la conception scolastique et les règles rigides puis oppressantes de l'Église au Moyen Age. La monarchie absolue et royale des XVIIe et XVIIIe siècles qui résistaient comme les dernières montagnes de glace qui se fondent sous le soleil brûlant. Des esprits cultivés, des génies, des écrivains allèrent tous chercher leur inspiration au sein du peuple. L'aristocratie et le clergé, constituant une société privilégiée, demeurèrent indifférents aux besoins du peuple qui s'enfonçait dans la misère. Ils n'ont pas pu voir le loup déguisé en mouton. Les dirigeants avaient peur de leur propre rôle et le peuple a gagné avec du sang les droits de l'homme et le droit d'être homme.

Dans l'histoire de la Turquie, heureusement, ce sont les hommes d'État qui ont donné au peuple ces droits humains. Certains prétendent qu'un peuple ne peut apprécier des droits pour lesquels le sang n'a pas coulé. Si le berger voit approcher le loup, pourquoi l'attendre pour attaquer et pour prendre des précautions? Cela montre que les hommes d'État en Turquie étaient des gens sortis du peuple et conscients de ces problèmes, et que le peuple turc n'avait pas de classes divisées.

Quelques années avant la Révolution, Beaumarchais présenta d'une manière habile dans *le Mariage de Figaro* la situation de la société de l'Ancien Régime à laquelle il oppose le pouvoir grandissant de la classe populaire. Dès la première représentation, Figaro fut applaudi par l'aristocratie qui allait périr dans la Révolution. Beaumarchais est un grand esprit, un grand génie, un habile maître qui sut faire applaudir l'aristocratie le spectacle de sa propre destruction à la Cour même. Voilà le pouvoir de la littérature. Beaumarchais voulut leur montrer que la flèche était déjà partie.

L'étendard, déployé un siècle plus tôt par Charles Perrault lors de *la querelle des Anciens et des Modernes* à l'Académie française, arriva à Beaumarchais en passant par Fontenelle, Houdart de La Motte, Montesquieu, J.- J. Rousseau, Voltaire, Diderot et les autres.

En guise de conclusion, comme on le voit, l'esprit littéraire, artistique et culturel sont les signes primordiaux du progrès humain, du développement d'un pays, des changements sociaux, politiques et autres.

Il y a eu la Renaissance et la Réforme à la suite de la scolastique et des règles rigides de l'Église du Moyen Âge; il y a eu la littérature classique et la « légende du roi soleil » après des guerres de religion, et enfin la Révolution de 1789 suite à la littérature classique. C'est dans l'esprit littéraire que se produit d'abord l'esprit révolutionnaire. L'esprit littéraire mène toujours un combat d'une hardiesse inouïe en s'attaquant à la monarchie, à la religion et aux lois. Il s'adresse à tout ce qui entrave la liberté de l'homme, à toute autorité politique et religieuse qui ne laisse pas de place à la liberté individuelle, à la dignité humaine.

Bibliographie

- Bourneuf, R, Ouellet, R. 1981. *L'Univers du roman*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Castex, P.-G., Surer, P., Becker, G. 1988. *Histoire de la littérature française*. Paris : Hachette.
- Castex, P.-G., Surer, P. 1947. *Manuel des études littéraires françaises*. (7 volumes) Paris : Hachette.
- Encyclopédie de Diderot-d'Alembert*, Langlaude, 2013. <http://www.bacdefrancais.net> [consulté le 01 mars 2015].
- Gümüş, H. 1998. *Cours d'Initiation à la Littérature Française*. Marmara Üniversitesi, İstanbul Tomes I et II.
- Granges, Ch. M. Des. 1916. *Histoire illustrée de la littérature Française*. Paris : Hatier.
- Lagarde, A., Michard, L. 1965. *Les grands auteurs du programme* (6 volumes), Paris : Bordas.
- Lanson, G., Tuffrau, P. 1974. *Manuel illustré de la Littérature française* (Edition complétée pour la période 1919-1950), Paris : Hachette.
- Lanson, G., 1979. *Méthodes de l'histoire littéraire: Hommes et livres*, Paris : Ressources.
- Montesquieu, 1963. *Les Lettres Persanes*. Garnier Frères.
- Perin, C. 1946. *Fransız Edebiyatı Tarihi*. İstanbul : Üniversite matbaası.
- Rousseau J.-J. 1755. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. <http://www.chuchotements.org>. [consulté le 01 mars 2015].
- Sainte-Beuve, 1926. *Les grands écrivains français: XVIe siècle les prosateurs*, Paris : Garnier, *Ibid. XIXe siècle: Philosophes et essayistes*, Paris : Garnier, 1930. -*Ibid. XVIIIe siècle: Philosophes et savants*, Paris : Garniers. 1932.

Notes

1. Montesquieu, *Lettres Persanes*, Lettres 37 cl 80.
2. Diderot, «Autorité Politique», article dans *Encyclopédie*. <http://bacdefrancais.net/autorite-politique.php> [consulté le 01 mars 2015].
3. Montesquieu, *op. cit* Lettre 29.
4. J.- J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755). <http://www.chuchotements.org> [consulté le 01 mars 2015].
5. Montesquieu, *op. cit.*, Lettre 76.

The Trajectory of Literary Translation: From Interpretation to (Re)writing and a New Life



Ayşe Ece

Université d'Istanbul, Istanbul, Turquie
ayseece@hotmail.com

Reçu le 15.03.2015 / Evalué le 10.06.2015 / Accepté le 29.09.2015

Le processus de la traduction littéraire

Résumé

Tous les actes concernant le transfert/la transformation d'un texte littéraire produit dans une langue/culture donnée en une autre langue/culture se déroulent dans le domaine de la traduction littéraire. Nous pouvons déterminer quatre phases distinctives dans le processus de la traduction littéraire: choisir le texte qui va être traduit, charger un traducteur littéraire de le traduire, créer un nouveau texte en langue d'arrivée, introduire ce nouveau texte dans le système littéraire de la langue d'arrivée en jouant le rôle d'intermédiaire entre deux cultures différentes. En fait, les propriétés intrinsèques de ces quatre phases peuvent être étudiées dans le cadre des trois questions posées afin de formuler des réflexions théoriques et pratiques sur la traduction littéraire: Qu'est-ce qu'un texte original? Comment traduisons-nous? Qu'est-ce qu'une traduction? Les réponses multiples à ces questions fondamentales fournies par les théoriciens et praticiens de la traduction nous permettent de formuler une nouvelle perspective pour comprendre et interpréter la nature compliquée de la traduction littéraire.

Mots-clés: traduction littéraire, traducteur littéraire, texte original, réflexions théoriques et pratiques

Edebiyat Çevirisi Süreci

Özet

Öykü, roman, şiir, oyun, deneme gibi metin türlerinin başka bir dile aktarımı söz konusu olduğunda kendimizi doğrudan edebiyat çevirisinin alanında buluruz. Bu alanda çalışmak, belli bir dil ve kültür ortamında üretilmiş bir metni başka bir dil ve kültür ortamına taşımak gibi çok genel bir ifadeyle adlandırabileceğimiz bir işlemler toplamını edebiyat çevirisi alanında gerçekleştirmeyi denemek anlamına gelir. Edebiyat çevirisi sürecini dört aşamada ele alabiliriz: çevirisi yapılmak üzere bir kaynak metnin seçimi, bu çeviri için yetkin bir edebiyat çevirmeninin görevlendirilmesi, söz konusu kaynak metnin çevirmen tarafından erek dilde yeniden yazılmış bir metne dönüştürülmesi, erek metnin erek kültür dizgesinin bir parçası olması ve yeni okurlarla tanışması. Edebiyat

çevirisi bu aşamalar bağlamında ele alındığında üç soru ön plana çıkar: Kaynak metin nedir? Nasıl çeviri yapıyoruz? Çeviri metin nedir? Bu sorulara yüzyıllar boyunca çeviri kuramcılarının ve edebiyat çevirmenlerinin verdikleri farklı yanıtlar üzerine düşünmek, edebiyat çevirisinin karmaşık doğasıyla ilgili gerçekçi ve yenilikçi bir bakış açısı geliştirmemize yardımcı olabilir.

Anahtar kelimeler: edebiyat çevirisi, edebiyat çevirmeni, özgün metin, kuram ve uygulama

Abstract

All acts related with the transfer/transformation of a work of literature written in a particular language/culture into another language/culture take place in the field of literary translation. It is possible to divide literary translation into four distinctive phases: the selection of the work to be translated, the commissioning of its translation to a literary translator, its actual translation into the target language and the introduction of the translation into a new literary system including its reception by a new set of readers. A discussion of the various answers provided by translation scholars and literary translators to three main questions in relation to the phases of literary translation -What is a source text? How do we translate? What is a translation?- might provide us an illuminating perspective to understand and interpret the complicated nature of literary translation.

Key words: literary translation, literary translator, original text, theory and practice

The decision of transforming any work of fiction written in a particular language into another language requires entering the field of literary translation and performing within it. The transmission of a work of fiction into another language and culture is, in fact, the end result of a series of translational operations conducted by the people involved in the act of literary translation such as publishers, translators, and editors. And it goes without saying that these people act in a particular environment shaped by the current dynamics of literary translation in a specific place and time in order to reproduce/rewrite an original work by inserting it into the network of possible relationships which are to be established within the receiving cultural system. The original work thus becomes another “original” work in its new literary milieu via the various relationships it forms both with the works written in the receiving language and the ones translated from foreign languages as demonstrated by Itamar Even-Zohar in polysystem theory (2000: 192-197).

The adventure of literary translation has a starting point as well as an end point. A publisher or editor selects a work to be translated into the receiving language in accordance with the policy of the publishing house, the expectations of the possible readers

and the commercial conditions of the present day publishing market. The selection of the work to be translated is generally followed by the commissioning of the translating job to a preferably competent and eminent translator. As soon as the translator submits his/her translation to the publishing house, the editorial work begins. The first draft of the translation is meticulously read, revised and edited in most cases only by the editor himself/herself; however, depending on the working policy of the publishing house, the editor might cooperate with the translator as well before making the first draft of the translation ready for publication. Advertisements and reviews in literary magazines or book supplements of the daily newspapers accompanied by audio-visual appearances and commentaries in on-line media help the translated work to be comfortably and successfully incorporated into the literary world of the receiving culture. Hence, the translated work becomes a new “original” in the receiving cultural environment after being read, interpreted and commented on by a new group of readers belonging to a different culture than its native one.

The process of literary translation can be divided roughly into the following phases: selection of the original work to be translated, the commissioning of its translation to a qualified translator, its actual translation into the receiving language and finally the introduction of the translation into a new literary world and its reception by the new world readers. As a person who has taken part in different stages of literary translation from English and French into Turkish by assuming the role of a translator, editor, reviewer of translated books, translation instructor and researcher for approximately two decades, I have been asking myself several questions on the nature of literary translation in order to comprehend it from a wider perspective shaped by both representative practices and significant theories. When I attempted to list the questions which came to my mind on the nature, aim and methods of translating, I recognized that these questions revolved around three main headings: What is a source text? How do we translate? What is a translation? The answers that I’ve been providing to these questions have been inevitably changing in accordance with my widening practical and theoretical involvement in and interpretation of the field of literary translation. And the ever-changing perception of the characteristics of literary translation in the light of these answers has been, in turn, reflecting upon my work as a translator, editor, translation instructor and researcher. Thus, it has been a necessity to delve into different answers to these questions in order to comprehend both a contemporary perception of literary translation in Turkish cultural polysystem and to come to grips with the nature of a multifaceted work carried out by assuming different roles in the production, teaching, and analysis of literary translation.

The first question centers around the starting point of the adventure of literary translation: What is a source text? Or, to put it differently, do we have, as translators,

a fixed, unique and inalterable “source text” on our desks at the beginning of the actual process of literary translation? Surely, we do have a source text on our desks. When asked ‘What have you been recently working on?’ we often tell our friends that we have been working on the translation of a particular work of fiction written by a particular author. However, the source text in question is never present on its own; it is only formulated during one of the beginning phases of literary translation -reading of the text to be translated- and prior to this phase, it is just an agglomeration of a number of words written on a piece of paper. Once we begin to read the source text, we formulate it in our minds by performing various interpretive activities: We attempt to enter its fictional world by trying to decode, receive, interpret, and criticize the mysteries of this particular world. As it is emphasized by critical theories especially since the second half of the XXth century, literary texts are rewritten by the readers during a close reading process. The same text may certainly be interpreted in different ways by readers in the light of their individual, social and cultural viewpoints. Roland Barthes suggests in his famous article entitled “The Death of the Author” that “the birth of the reader must be at the cost of the death of the Author” (1988: 172). In reality, what makes a text alive is the work of its readers who rewrite it in accordance with their expectations and responses.

Contemporary translation theories also emphasize the fact that source text is not only reproduced in the process of the actual translation into another language, but is also rewritten in the translator’s mind during the process of reading. For instance; translation theorist Hans J. Vermeer suggests that the readers of the translated text have access only to the translator’s interpretation of the source text by drawing on modern critical theories:

“Modern theories, such as reception aesthetics, claim that it is the recipient who “constitutes” his text; he is the real author or at least co-author of his text, which he constitutes (or creates) out of a texteme, as the result of an(other) author’s text production. The translator is first of all a recipient, and only then the translator (producer/designer) of his own target text. The target texteme recipients must learn that no translation can give them the author’s text, but the translator’s interpretation of the author’s text(eme) plus the translator’s translated wording of his interpretation of the texteme.” (1998: 60)

Viewing the translated text is as the translator’s rewriting of his/her own interpretation of the source text annuls the presence of a fixed source text. Thus, it is always possible to speak of a number of versions of a single source text as formulated by the translators who undertook the task of rewriting it in a different language. The case of retranslations can be seen as the ultimate proof of the infinite ways of interpreting the same work of fiction. The French translation theorist Antoine Berman underlines the

necessity of retranslations as a consequence of the possible new interpretations of the source texts together with the lingual, cultural and social changes the receiving system undergoes in time (1990: 1).

This particular view of source text inevitably changes the dynamics of literary translation courses whose planning and conducting is quite similar to that of translation workshops' held at various universities. When the prospective translators are asked to reflect on their individual receptions of the source text, they discover how they entered the fictional world of the source text and how this same world might be interpreted in different ways by their classmates. Needless to say, the different interpretations of the same work of fiction are not devoid of a solid base developed throughout an attentive and meticulous critical reading process. As all literature is read, received, interpreted and rewritten in the light of critical viewpoints, prospective literary translators should at least be familiar with critical theories which have formulated significant approaches to the reading and analysis of literary texts. Critical theories focusing on textual analysis and reader response such as New Criticism and reception aesthetics might guide literary translators during the process of the reading of the source text by means of their methodological and consistent approaches. For instance; a prospective literary translator who is familiar with New Criticism is very well aware of the importance of interpreting a literary work by using the data and clues obtained from the work itself without referring to the outside world; thus s/he recognizes how the fallacies stemming from commentaries based on non-literary elements might be thoroughly misleading in the interpretation of the source text. And while trying to answer how s/he responded to a particular "ambiguity" in the source text, s/he prefers to rely on his/her interpretation of the textual elements. This act of self-explanation as a reader of a literary text might be seen as a preparatory phase to the description and justification of the decisions s/he will be taking concerning the two different languages and cultures during the actual process of translation as a literary translator.

The second question focuses on the process of "the actual translation", which is called "translation proper" and defined as "an interpretation of verbal signs by means of some other language" by Roman Jakobson in his well-known essay entitled "On Linguistic Aspects of Translation" (2000: 114). How do we translate? Translators and translation scholars alike have been trying to provide definitive answers to this question for eons in order to shed light on the nature of the act of translation which dates back to the construction of the Tower of Babel. The number of theoretical articles and books written to provide various answers to this question is infinite for the simple reason that it is not possible to speak of a single method of translating which could be applied to all types of translation including literary translation. Not only are all source texts unique but also the differences between the target audiences they are aimed at addressing are

tremendous. Consequently, translation instructors rather than sticking to one specific method of translating in translation courses and workshops prefer to emphasize some common strategies and dominant norms which themselves take into consideration in their practical translating work. The world of literary translation of a particular society at a specific time is thus reflected into translation courses via instructors who formulate their personal method of teaching not only by referring to their theoretical readings but also to their individual translational experience.

To begin to reflect upon the ways of translating a particular source text into a target language, the process of the reformulation of the source text in our minds has to be completed. At the end of this process as a reader, critic and translator we have already created our version of the source text which is now to be rewritten in another language for a new set of readers. The actual rewriting process requires us to enter the publishing world of the present day with a view to considering the types of behaviour we are expected to adopt. According to the translation scholar Theo Hermans, the publishing world is a “social institution” in which norms play a central role to such an extent that “learning to *translate* means learning to operate the norms of translation, i.e. to operate with them and within them, anticipating, accommodating, calculating, negotiating the expectations of others concerning the social institution called translation” (1995:9).

As it is the case throughout the world as well as in our country, translators are generally expected to produce target texts which reflect the “foreignness” of the source culture to a given degree. Adaptations or translations which abound with references, codes and lingual colloquialisms peculiar to target culture are not especially appreciated; on the contrary, they are labelled as being “too much domesticated”. The reason for this is the fact that the conscious readers of foreign fiction throughout the world desire to be introduced into the cultures of the literary works as a result of their reading activities. In fact, the formulation of such a desire by the readers is closely linked with the approaches of post-structuralist and post-colonialist thinkers to the act of translation. For instance, translation scholar Rosemary Arrojo who shares these views draws attention to the asymmetrical relations of power in the world of translation which requires the formulation of a new “ethics of translation” in order to give a voice to all cultures without privileging any in the global cultural world (1997: 5-24). In order to prevent any kind of favoritism among cultures, the eminent post-colonial critic Gayatri Chakravorty Spivak who translated Jacques Derrida’s *De la Grammatologie* into English warns the translators against the danger of the assimilation of cultural elements of the source text (2000: 397-416). According to Spivak in such cases “the task of the translator is to surrender herself to the linguistic rhetoricity of the original text” (ibid: 405). Antoine Berman also emphasizes the role of translation as providing a new “home” for a foreign text in a different culture by establishing relationships with the

Other (1984: 16). In Berman's view the essence of translation for the target culture is opening, dialogue, crossing, and decentralization. Thus, to preserve the "otherness" of the source culture is of primary importance if languages, literatures and cultures are to be enriched via translation.

When the views of the above-mentioned theorists are taken into consideration, the task of the literary translator becomes two-fold: On the one hand s/he has to preserve the "foreignness" of the source culture, on the other hand s/he has to do his/her best in order to provide an enjoyable reading process for the target readers. In other words, the translator while introducing the source culture to the target readers also has to try to preserve their pleasure of reading by allowing them to enter the fictional world of the target text easily and comfortably. When the task of the translator is defined in this way, translation might seem to be almost an impossible task to perform. However, literary translation, though destined to be a failure by too many scholars, includes a great number of outstandingly successful examples in all national literatures whose developments are inevitably indebted to the relations translators established with foreign literatures through the intermediary of translation. Thus, literary translation has always been an enriching factor in the development of literatures owing to the meticulous work of translators.

Another point which is often underscored in literary translation courses and workshops is the necessity to lay the basis of a reading adventure for the target readers which will be similar to the one experienced by the readers of the source text. In her book entitled *Why Translation Matters*, Edith Grossman, the well-known American translator of Latin American fiction including the works of Cervantes, Gabriel Garcia Marquez, Mario Vargas Llosa among other prominent writers, draws attention to the necessity of creating a similar reading experience in the readers of the source and target cultures:

"... is that we write -or perhaps rewrite in language B a work of literature originally composed in language A, hoping the readers of the second language -I mean, of course, readers of the translation- will perceive the text, emotionally and artistically, in a manner that parallels and corresponds to the esthetic experience of its first readers." (2010: 7)

This view of parallelism between the processes of reading of the source and target text, in fact, is not a currently formulated perspective in translation studies. The concept of "equivalence" which has been a central point of focus for centuries in translation studies (though from very different points of view e.g. linguistic, cultural, post-structuralist) draws on the idea of the creation of a similar response on the target audience to the one experienced by the source audience. Translation theorist Eugene A. Nida whose work derives from his experience in Bible translation identifies two types of equivalence -formal and dynamic- in his book entitled *Toward a Science of Translating*

first published in 1964. According to Nida “a translation which attempts to produce a dynamic rather than a formal equivalence is based upon “the principle of equivalent effect”” (2000: 129). The Italian semiotician, philosopher, literary critic, and novelist Umberto Eco also underlines the importance of an “equivalent effect” in *Experiences in Translation* as follows: “Instead of speaking of equivalence of meaning, we can speak of *functional equivalence*: a good translation must generate the same effect aimed at by the original.” (2001: p. 45) Approximately forty years later, Nida’s “dynamic equivalence” becomes “functional equivalence” in Eco’s writings on translation. Eco focuses on this particular type of equivalence in order both to prove the possibility of translation and to underscore the importance of the “effect” created on target readers:

“If no word in a language is exactly the same as any other word in a different language, and languages are reciprocally incommensurable, either translating is impossible or it consists in freely interpreting the source text and recreating it. At this point what interests scholars is no longer the relationship between source and target but rather the effect of the translated text on the target culture.” (ibid, p. 21)

In his book dated 2006 *Dire presque la même chose* Eco defines translation as “saying almost the same thing”. Literary translators might try then “to say almost the same thing” by creating a parallelism between the reading processes experienced by the readers of the source and target texts. To do so they “must take into account rules that are not strictly linguistic but, broadly speaking, cultural” in Eco’s view (2001, p. 17). For instance; a literary translator who aims at “functional equivalence” should translate a bad joke of a character in a novel so as to make the target readers also think that the particular character makes a bad joke by establishing an appropriate cultural atmosphere in the translated novel with the help of the selected wordings from the target language.

Following the rewriting of the translator’s interpretation of the source text the third question comes to the foreground: What is a translation? When we refer to translation studies in order to provide an answer to this question, we recognize that almost each theorist felt the need to define translation at a particular point of their comprehensive studies on different aspects and elements of the act of translation. For instance; Gideon Toury who formulated one of the most established translation theories -descriptive translation studies- defines translation as “any target-language utterance which is presented or regarded as such within the target culture, on whatever grounds” (1985: 20). As Theo Hermans suggests the definition of translation of any theorist bears significant implications with regard to the basic tenets of the theory in question: “... definitions are inevitably written from a certain point of view, reflecting particular theoretical assumptions.” (2013: 75) Understandably, Toury aims to analyze all translational phenomena in order to grasp all existing appearances of translation in a

particular culture within the scope of his exhaustive descriptive theory. Thus he refrains from leaving aside any translation which does not fit into a pre-given definition of translation. Antoine Berman also underlines the fact that all attempts to define translation reflect the way in which the theorist or the translator who offers the definition perceives translation. Here it is important to note that different interpretations of the act of translation are shaped by the social, cultural and historical conditions of their own time (1995: 60). All definitions of translation are, therefore, relative assumptions reflecting the dominant “idea” of translation in a particular time and place of a given culture. Berman goes on arguing that just like poetry or theatre translation too does not have an “absolute” definition (ibid: 61). However, we do have an understanding of translation that is no poorer than our ideas on poetry and drama which strike us with their endless variations. Berman claims that the studies on the history of translation in different cultures reveal the infinite richness of the “idea” of translation which is neither imaginary, nor abstract. This vast understanding of translation in different cultures and historical periods leads Berman to consider translation as a human experience. And in order to create an independent field of study for translation, this particular experience should reflect upon itself. Thus, translation studies should be based on “translating experience which reflects upon itself” in Berman’s view (1989: 674). The French philosopher Paul Ricœur who also analyzed translating experience from a hermeneutic point of view by often referring to Berman’s views -especially to the title of his work: ‘the experience of the foreign’- argues that translation is a mysterious activity which is possible in practice, but impossible in theory (2004: 27). Jean-René Ladmiral, one of the eminent representatives of French translation theory, offers another definition of translation in his book entitled *Traduire: théorèmes pour la traduction* (1994). He argues that the concept of translation itself is dubious because of the difficulties involved in the act of its definition (ibid : XVIII). Following a brief critique of Toury’s definition of translation, he argues that an activity which we have all done at some part of our lives -especially at high-schools and universities- poses an insurmountable problem when we try to define it. Ladmiral, a well-known translator of Habermas, Kant and Adorno into French, prefers to define translation in the form of a question and answer: “What is the use of translation?” “It exempts us from reading the original.” (ibid: XIX) With this definition Ladmiral reminds us of the basic contribution of literary translation to our lives: We have access to literary texts whose languages we cannot speak with the help of their translations. Literary texts created in different parts of the world meet a group of new readers once they are translated into a foreign language. Thus begins the “after-life” of these texts as Walter Benjamin terms it during which they find the opportunity to increase the number of their readers which would be limited to only the native ones if they had not been translated into a different language (2000: 16).

To recapitulate, the translator begins with the interpretation of the source text and ends with the rewriting of this interpretation in the target language. One of the happiest moments of the trajectory of literary translation from a translator's perspective is the meeting of the translated text with its new readers. Having rewritten a text that s/he most probably admires in the target language, the literary translator now enjoys the pleasure of helping this text to acquire new readers who would interpret it in different ways. In fact, this is one of the vital points in the cycle of reading and interpreting of literary texts: The literary translator who assumes the role of a reader, critic and rewriter of the source text during the process of translation offers the translated text to new readers who will in turn respond to it by deciphering its fictional world and discovering new possibilities for its interpretation, thus providing a new life to the source text in a foreign culture.

Bibliography

- Arrojo, R 1997. "Asymmetrical Relations of Power and the Ethics of Translation". *TextContext*, vol. 11 - NF 1, p.5-24.
- Barthes, R. 1988. "The Death of the Author" *Modern Criticism and Theory A Reader*, ed. D. Lodge, London and New York: Longman, p. 167-172.
- Benjamin, W. 2000. "The Task of the Translator", tr. H. Zohn, *The Translation Studies Reader*, ed. L. Venuti, London and New York: Routledge, p. 15-25.
- Berman, A. 1984. *L'épreuve de l'étranger*. Paris: Gallimard.
- Berman, A. 1989. "La traduction et ses discours". *Meta*, XXXIV, 4, p. 672-679.
- Berman, A. 1990. "La retraduction comme espace de traduction". *Palimpsestes "Retraduire"*, no: 4, p. 1-7.
- Berman, A. 1995. *Pour une critique des traductions: John Donne*, Paris: Gallimard.
- Eco, U. 2001. *Experiences in Translation*, tr. A. McEwen, Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Eco, U. 2006. *Dire presque la même chose*, tr. Myriem Bouzaher, Paris: Grasset & Fasquelle.
- Even-Zohar, I. 2000. "The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem" *The Translation Studies Reader*, ed. L. Venuti, London and New York: Routledge, p. 192-197.
- Grossman, E. 2010. *Why Translation Matters*, New Haven: Yale University Press.
- Hermans, T. 1995. "Translation as Institution" *Translation as Intercultural Communication*, ed. M. Snell-Hornby, Z. Jettmarová, K. Kaindl, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 3-20.
- Hermans, T. 2013. "What is (not) translation?" *The Routledge Handbook of Translation Studies*, ed. C. Milán and F. Bartrina, London and New York: Routledge, p. 75-87.
- Jakobson, R. 2000. "On Linguistic Aspects of Translation" *The Translation Studies Reader*, ed. L. Venuti, London and New York: Routledge, p. 113-118.
- Ladmiral, J-R. 1994. *Traduire: théorèmes pour la traduction*, Paris: Gallimard.
- Nida, E. A. 1964. *Toward a Science of Translating, with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*, Leiden: E. J. Brill.
- Nida, E. A. 2000. "Principles of Correspondence" *The Translation Studies Reader*, ed. L. Venuti, London and New York: Routledge, p. 126-140.
- Ricoeur, P. 2004. *Sur la traduction*, Paris: Bayard.

- Spivak, G. C. 2000. "The Politics of Translation" *The Translation Studies Reader*, ed. L. Venuti, London and New York: Routledge, p. 397-416.
- Toury, G. 1985. "A Rationale for Descriptive Translation Studies" *The Manipulation of Literature, Studies in Literary Translation*, ed. T. Hermans, London & Sydney: Croom Helm, p. 16-41.
- Vermeer, H. J. 1998. "Starting to Unask What Translatology Is About", *Target* 10:1, p. 41-68.

Les deux traductions en turc de *L'École des femmes* de Molière



Ertuğrul Efeoğlu

Universié Technique de Yıldız, İstanbul, Turquie
ertuefe@yildiz.edu.tr

Reçu le 30.04.2015 / Évalué le 11.06.2015 / Accepté le 29.09.2015

Résumé

Dans cet article, on disserte sur l'importance de l'interaction culturelle en se basant sur les deux traductions en turc de *L'École des femmes*, la comédie de Molière ; et dans ce contexte, on aborde les lois de développement des langues et des littératures. De grandes œuvres se produisent dans les périodes des dirigeants de grande intelligence, sachant être mécène, tel que Louis XIV. Des œuvres traduites se multiplient particulièrement sous le règne des dirigeants progressistes à l'esprit large, tels que Mahmoud II et Mustafa Kemal Atatürk. *L'École des femmes* est l'une des œuvres que l'on pourrait apporter comme preuve. Cet ouvrage s'est fait transférer en turc, d'abord par la traduction d'Ahmet Vefik Paşa, puis par la traduction en commun de Bedrettin Tuncel et de Sabahattin Eyüboğlu. La première traduction a gardé la forme originale, poème, la seconde a été transposée à la prose. La première traduction est celle d'A. V. Paşa, qui était turcophile et défenseur du turc, la seconde est celle de MM. Tuncel et Eyüboğlu, qui étaient républicains, dont les souffles à eux trois se font ressentir dans les deux traductions. Le sujet traité dans l'œuvre, quant à lui, il n'a rien perdu de sa valeur universelle.

Mots-clés : Molière, Ahmet Vefik Paşa, Bedrettin Tuncel, Sabahattin Eyüboğlu, *L'École des femmes*

Molière'in Kadınlar Okulu'nun Türkçedeki İki Çevirisi

Özet

Bu makalede Molière'in Kadınlar Mektebi adlı güldürüsünün Türkçeye yapılmış çevirilerine dayanarak ekinler arası etkileşimin önemi üzerinde durulmakta, o bağlamda, dillerin ve yazınların gelişim yasalarına değinilmektedir. Büyük yapıtlar XIV. Louis gibi sanatın koruyucusu olmuş büyük düşünceli yöneticilerin dönemlerinde üretilir. Çeviri yapıtlar da özellikle II. Mahmut gibi, Mustafa Kemal Atatürk gibi geniş düşünceli, ilerici yöneticilerin egemenlikleri döneminde çoğalırlar. Kadınlar Mektebi bu görüşe kanıt gösterilebilecek yapıtlardan biridir. Yapıt, önce Ahmet Vefik Paşa'nın sonra Bedrettin Tuncel ile Sabahattin Eyüboğlu'nun ortak çevirileriyle Türkçeye aktarılmıştır. İlk çeviri, yapıtın özgün konuşma biçimini korumuş, ikinci çeviri, yapıtı düzyazıya aktarmıştır. İlk çeviri Türkçeci ve Türkçü A. V. Paşa'nın, ikinci çeviri Cumhuriyetçi Tuncel ile Eyüboğlu'nun soluğunu okura duyurmaktadır. Yapıtın konusu ise, evrenselliğinden hiçbir şey yitirmemektedir.

Anahtar Sözcükler: Molière, Ahmet Vefik Paşa, Bedrettin Tuncel, Sabahattin Eyüboğlu, Kadınlar Mektebi

Both Turkish translations of *The School for Wives of Molière*

Abstract

This article expatiates on the importance of cultural interaction on the basis of the two Turkish translations of *The School for Wives*, Molière's comedy; and in this context, discusses the laws of development of languages and literatures. Great works occur in periods of great intelligent officers, knowing to be a patron, as Louis XIV. Works translated multiply particularly in the realm of progressive leaders of the broad mind, such as Mahmud II and Mustafa Kemal Atatürk. *The School for Wives* is one of the works that could bring as evidence. This book has been first transferred in Turkish by Ahmet Vefik Paşa, and then by a common translation by Bedrettin Tuncel and Sabahattin Eyuboglu. The first translation has retained its original, poetic shape; the second was transposed to prose. The first translation is that of A. V. Paşa, who was Turkophile and advocate of Turkish, the second is that of MM Tuncel and Eyuboglu, who were Republicans, whose puffs three of them are felt in both translations. The subject of the work, meanwhile, has lost none of its universal value.

Keywords: Molière, Ahmet Vefik Paşa, Bedrettin Tuncel, Sabahattin Eyüboğlu, *The School for Wives of Molière*

I. Préambule

La grandeur de Molière est incontestable. Le génie de cet auteur dramatique du 17^e siècle dépasse son temps et parvient aux temps modernes. Comme l'auteur lui-même, ses personnages, devenus des archétypes, continuent à vivre dans le monde littéraire des pays. Les thèmes et les sujets que Molière a abordés demeurent toujours frais, tandis que la forme littéraire de ses pièces est périmée. La forme poétique de ses pièces était conforme aux convenances du classicisme où il a donné naissance à ses ouvrages. Depuis lors, les formes dramatiques ont subi des transformations. La transformation la plus remarquable en est la transposition de la poésie à la prose. Cette dernière – considérée vulgaire en plein classicisme, en ce qui concerne des créations littéraires – avait été bannie de préférence des textes dramatiques. Néanmoins il s'agissait d'une contradiction entre la théorie du classicisme et l'idéal de Molière, car il proposait par ses créations à ses contemporains les vertus du naturel et de la simplicité de l'expression. Ses pièces satiriques contre les affectations de tout genre en sont témoins.

Aux yeux des lecteurs et / ou des spectateurs modernes, les motifs primordiaux élevant Molière au niveau des auteurs universels ne sont pas la maîtrise poétique dans la forme, mais les sujets, les thèmes, les archétypes traités dans les pièces. Car ceux-ci concernent tous les gens de toutes les époques. Le goût de littéralité du classicisme ou la beauté formelle recherchée par des écrivains de l'âge classique n'étant plus prisé aux siècles ultérieurs, les metteurs en scène, les dramaturges, les traducteurs modernes ne

se voient pas strictement obligés de garder la configuration authentique des pièces des époques antérieures pour les performances scéniques, mais ils se soucient plutôt de transmettre le message tel qu'il était ou de le réinterpréter selon leurs goûts personnels ou le goût de leurs temps.

Le traducteur s'efforçant de ne pas rompre la configuration originale de l'ouvrage à traduire se trouve dans un état embarrassant. La traduction des ouvrages poétiques pose notamment des problèmes spécifiques. Parfois le traducteur essaie d'accorder le privilège à la forme au détriment du contenu, à savoir il prend soin de transmettre la forme en son état original, et ainsi il néglige la bonne transition du message à la langue d'arrivée.

C'est le cas des deux traductions faites en turc de *L'École des femmes*. La traduction faite par Ahmet Vefik Paşa (Pacha) —apparemment la première traduction de cette pièce en langue turque— représente un certain soin quant à la forme, mais le traducteur semble sacrifier par endroits la bonne compréhension des répliques transmises à la forme. À l'opposé de la traduction de Ahmet Vefik Paşa, la traduction effectuée par Bedrettin Tuncel et Bedri Rahmi Eyüboğlu, libérée des chaînes formelles, fait sentir une aisance dans l'expression en turc et démontre une équivalence sémantique entre le texte original et celui en turc.

2. La traduction littérale et la traduction créative

Les traducteurs des textes littéraires se plaisent à être considérés comme créateurs. Selon eux, reproduire un énoncé en une langue d'arrivée exige une force créatrice égale à celle de l'écrivain et du poète, à ceux qui ont conçu leurs discours dans une autre langue que celle d'arrivée. Dans cette approche des traducteurs littéraires, il semble que l'univers fictif de la création artistique est rejeté au second degré, et que seule la manière d'expression est mise en valeur.

Admettons que le traducteur se bornant à transférer la manière d'expression d'un ouvrage ne parviendrait pas à la perfection traduisante. Car il aura besoin, avant tout, d'une compréhension exacte de la teneur de l'énoncé à traduire. La capacité de la créativité du traducteur fonctionne à ce premier stade de la performance de traduction. Les étapes ultérieures dans la traduction sont réservées à la compétence langagière du traducteur en deux langues... Ici, en ce qui concerne les deux stades de la traduction, il nous serait permis de nommer le premier le « niveau culturel » au sens large du terme, et le deuxième niveau, le « niveau linguistique » de tous ses aspects.

Pour ce qui est de la traduction littéraire, une bonne connaissance de la culture à transférer s'impose comme la condition essentielle. Dans ce sphère de culture prennent

place les cercles extralinguistiques et linguistiques, les uns dans les autres, depuis la culture de la nation jusqu'aux dons spéciaux de l'auteur. Un traducteur littéraire doit être doté de la connaissance de la culture dans laquelle s'est formé l'énoncé, nous la nommons la « culture source », et il doit avoir l'aptitude à trouver l'équivalent du discours dans la « culture cible ».

3. La culture source et la culture cible dans *L'École des femmes*

Molière a mis au centre de *l'École des femmes* l'épisode d'un projet de mariage dans lequel un homme âgé de quarante-deux ans compte se marier avec une jeune fille dont il était le tuteur. Mais un jeune homme de sa connaissance le surprend, et obtient courtoisement la main de la jeune fille. Ainsi, le projet de mariage du tuteur échoit. Il paraît que des événements de ce genre étaient plus ou moins répandus dans la société française et / ou bien connus par des contemporains du temps de l'écriture de la pièce. Molière qui a traversé plusieurs fois le territoire français a eu évidemment l'occasion de témoigner de tout près des mœurs et des coutumes régionales dans son pays. Donc, nous n'avons aucun doute que Molière a traité ce genre d'épisode dans sa pièce en se servant de ses propres observations.

Pourtant il est incontestable que des épisodes de la sorte ne sont pas réservés qu'aux Français ni à une période d'une nation. C'est le cas social que l'on rencontre dans plusieurs pays ou peut-être partout dans le monde de toute époque. La Turquie en est, même aujourd'hui, un exemple parmi d'autres. Par conséquent, une pièce de théâtre traitant du mariage de l'homme âgé avec une jeune fille, même avec une minoritaire ne serait pas choquant pour la majorité des spectateurs et / ou des lecteurs. De ce point de vue, dans le contexte de *L'École des femmes*, ce qui est vrai pour la culture source (française) l'est pour la culture cible (turque et d'autres).

Le mariage entre les personnes d'âge différent est permis plutôt aux individus riches et /ou remarquables par leurs rangs sociaux. Dans *L'École des femmes*, Arnolphe, la personne qui entend se marier avec sa tutelle est un homme riche qui se veut noble par le nom qu'il s'est approprié : Monsieur de la Souche. Il en ressort que le mariage d'un homme avancé en âge avec une très jeune fille se montre admissible pour les gens nobles et / ou riches. Donc il ne serait pas faux d'alléguer qu'il en est ainsi peut-être dans le monde entier.

De là, nous pouvons dire aisément que, dans *L'École des femmes*, ainsi que dans d'autres pièces de Molière, la culture source et la culture cible ne sont pas incompatibles du fait des réalités universelles. Donc, le sujet traité dans *L'École des femmes* est perceptible par les spectateurs de tout pays.

Mais il est vrai que Molière voulait s'en prendre aux abus, quelque perceptible et normal que fussent considérés par la société. Il est à noter à ce propos que Molière,

conformément à son principe essentiel formulé par lui-même en « corriger les vices de l'homme » dans la Préface de *Tartuffe*, mettait en scène les vices et les travers pour les corriger en ridiculisant.

4. Le choix d'Ahmet Vefik Paşa

Il est fort probable que le traducteur turc, Ahmet Vefik Paşa¹ (1823-1891), était également à la recherche de la correction des vices et des travers dans sa société. Ne se contentant pas de ses charges administratives en tant qu'homme d'État, il s'est chargé de traduire et adapté en turc la grande partie des pièces de Molière pour éduquer son peuple en ce qui concerne les mœurs et les coutumes déjà tournées en mal. Sa force humoristique de réagir contre les corruptions des mœurs aurait dû prendre son origine de la maxime latine « castigat ridendo morendo » qui se traduit en français « corriger les mœurs par le rire ».

Il semble que c'était d'abord du fait des sujets et des thèmes abordés par Molière qu'il en a été devenu l'admirateur. Son humeur caustique n'en était justement pas moins importante. Molière et Ahmet Vefik Paşa constituent un ensemble dans la littérature turque. Dans l'imagination des Turcs, l'esprit humoristique et la position prise de ces deux hommes de lettres envers les mœurs et les coutumes corrompues les rapprochent l'un de l'autre. Malgré la distance temporelle de deux siècles et les profondes différences socioculturelles auxquelles ils appartenaient, chez les Turcs, les noms de Molière et d'Ahmet Vefik Paşa évoquent l'un l'autre. Non seulement par le rapport d'auteur à traducteur, mais aussi par leurs visions du monde et leurs luttes contre les abus des traditions.

5. Louis le Grand et le sultan Mahmoud II

Molière est l'auteur bien connu par tout le monde ; donc, nous trouvons inutile d'en parler longuement. Ici nous ne nous permettons que de rappeler l'époque où il a vécu et donné ses productions : c'était sous le règne de Louis XIV qu'il a contribué aux planches. Quelque vive que fussent les hostilités de ses détracteurs, il a pu surmonter les barrières du conservatisme social et de l'ombrage professionnel. Dans son triomphe, le climat clément octroyé aux artistes par le roi tolérant lui aurait facilité la lutte qu'il avait engagée contre l'intolérance sociale et religieuse à la fois et contre les critiques acerbes de ses adversaires.

Nous venons de faire ce petit rappel pour établir une comparaison entre Louis le Grand et Mahmoud II. Ce dernier, empereur turc², a été le premier grand innovateur hardi dans l'histoire de l'Empire ottoman. Ahmet Vefik Paşa a reçu ses enseignements primaires et secondaires sous le règne de Mahoud II, et a publié ses adaptations et

traductions sous le règne d'Abdul-Madjid I^{er} ou Abdülmecid (1823-1861), fils de Mahmoud II, empereur qui a toujours été dans le sillage de son père. Mahmoud II, dénommé par le peuple turc de son temps « giaour sultan » à cause de ses élans réformateurs, a été le fondateur de plusieurs innovations dans l'Empire ottoman. Parmi elles, nous mentionnons ici la création de la « chambre de traduction » en 1821 au sein du palais. Dans cette chambre ont été recrutés d'abord des traducteurs et des interprètes de la seule origine grecque. Mais à la suite de la révolte des Grecs contre la Sublime-Porte dans la même année, le sultan les a remplacés par les Turcs. Parmi d'autres, Ahmet Vefik Paşa, l'un des premiers nationalistes turques, fera office de traducteur dans cette chambre, à partir de 1837.

Par ce petit rappel historique, nous tenons à souligner les rôles importants joués par des souverains éclairés, selon le terme déjà connu. Molière en France, Ahmet Vefik Paşa en Turquie ont trouvé le bon climat sous les règnes de leurs monarques de se lancer dans l'instruction de leurs peuples.

Ahmet Vefik Paşa (1823-1891) était le fils d'un interprète au Palais ottoman. Celui-ci avait fait fonction d'interprète de l'ambassadeur Mustafa Reşit Paşa, à Paris, qui deviendrait premier ministre en 1848, dont le nom se rendrait célèbre par le décret de « Tanzimat », prononcé par lui-même. Ahmet Vefik Paşa a reçu son éducation à Paris, au Collège Saint Louis Le Grand au temps où son père occupait le poste d'interprète auprès de l'ambassade d'Empire ottoman. Ayant retourné en Turquie, Ahmet Vefik Paşa s'est donné à la traduction et à l'adaptation en turc des pièces de Molière, il a également traduit des ouvrages de Voltaire et de Victor Hugo. Outre ces travaux de traduction, il a débuté des recherches d'avant-garde sur la langue turque, négligée jusqu'alors par les intellectuels ottomans à İstanbul, et a élaboré des dictionnaires en vue de la purification et de l'enrichissement du turc, en boudant sérieusement l'osmanli. Ses efforts turcophiles dans les domaines de langue et de littérature peuvent être considérés comme les initiations les plus remarquables dans l'Empire ottoman.

6. De Tanzimat ottoman à la République turque

Les premiers pas de la modernisation dans l'Empire ottoman sur le modèle français ainsi jetés au début 19^e siècle ont donné naissance à la proclamation de la République moderne en 1923. Le chef de cette victoire républicaine a été Mustafa Kemal Atatürk.

La nouvelle période de la Turquie est profondément marquée par l'idéologie moderniste du fondateur. Parmi les travaux acharnés et les idéaux de la République, il nous est permis d'évoquer la régénération de la nation turque, la nouvelle vie intellectuelle et littéraire, ainsi que les travaux linguistiques pour le redressement du turc.

Dans cette nouvelle période, appelée « la période de la République », les intellectuels kémalistes se sont mis à la formation de la nouvelle conception de la création

artistique et littéraire. Ce faisant, ils n'ont pas négligé de reprendre en considération tous ce que l'on a faits depuis le règne de Mahmoud II. Comme les faits de traduction nous concernent ici, disons qu'ils ont passé en revue, par des examens critiques, les traductions faites au siècle précédent.

Ils en étaient obligés, car les ouvrages traduits au 19^e siècle étaient peu compréhensibles du fait que la langue par laquelle les traductions ont été faites n'était pas tout à fait le turc, mais l'osmanli. Ainsi les intellectuels et traducteurs républicains ont-ils eu pour but de première importance de perfectionner le turc. Il serait injuste de dire qu'on n'ait point atteint l'objectif, mais le vrai est que la langue idéale n'a pas atteint à la perfection en dix ans. La perfection langagière exigeait un nouvel alphabet. Pour cela, on a abandonné l'ancien alphabet, basé sur l'alphabet arabe, et, en 1923, adopté le nouvel alphabet, formé sur l'alphabet latin. Dans les années ultérieures à ce changement d'alphabet, les travaux linguistiques ont progressé à grands pas.

La progression à grands pas a vite usé les mots et les expressions lancés au début des réformes linguistiques. Ainsi les traducteurs et / ou les éditeurs de la nouvelle génération sont-ils réengagés à réformer la langue des ouvrages traduits quarante à cinquante auparavant.

7. Les traductions en turc de *L'École des femmes*

Le turc de *L'École des femmes* n'a pas échappé au destin des transformations du turc écrit, relativement accélérées depuis les traductions d'Ahmet Vefik Paşa (AVP). La première traduction en turc de la pièce a été faite par Ahmet Vefik Paşa en 1860. La même pièce a été traduite pour la deuxième fois par les deux universitaires, Bedrettin Tuncel et Sabahattin Eyüboğlu (T&E), qui étaient des enseignants dans les départements de la langue et littérature françaises à Ankara et à İstanbul, comme la traduction commune de deux traducteurs-universitaires. La pièce traduite par eux a vu le jour en 1941 parmi les ouvrages publiés par le « Bureau de traduction », fameuse institution fondée au sein du ministère de l'Éducation nationale par le ministre Hasan-Ali Yücel (1897-1966). Cette traduction a été publiée une deuxième fois en 2011 par la maison d'Édition d'une banque nationale (İş Bankası), dont l'un des buts essentiels est de republier les ouvrages traduits par le Bureau de traduction aux années de 1940. Mais cette dernière impression ne vaut pas le mérite spécial d'être apprécié pour cause de la faiblesse du travail de l'éditeur. Celui-ci s'est contenté de remplacer un certain nombre de mots –qui sont d'ailleurs encore usuels malgré leurs origines arabo-persans– par des mots les plus nouveaux, à savoir les turcs.

Les deux universitaires-traducteurs ont fait précéder leur traduction de *L'École des femmes* d'un avertissement, signé seul par Bedrettin Tuncel. M. Tuncel a terminé

l'avertissement par le paragraphe suivant : « Celui qui a traduit le premier L'École des femmes a été Vefik Paşa. Malheureusement cette traduction est fautive. Sa langue est périmée et n'est pas conforme à la scène. C'est pour cette raison qu'il fallait faire une nouvelle traduction de l'œuvre³. »

Nous avons examiné la traduction d'Ahmet Vefik Paşa et celle de Bedrettin Tuncel et de Sabahattin Eyüboğlu, et nous avons confronté les deux traductions. Dans cet article, nous nous en tenons à l'indication des aboutissements que nous avons reçus.

Disons d'emblée que le turc de la traduction d'AVP est ancien par rapport à celui de la traduction de T&E. Rien d'étonnant à cela, du fait des transformations successives qu'a subi le turc depuis le milieu du 19^e jusqu'aux années de 1940. Néanmoins pour éviter de tout malentendu, soulignons d'importance le fait que le turc d'AVP était le plus simple et le plus épuré de son temps. Comme nous avons indiqué plus haut, Ahmet Vefik Paşa s'était voué au turc, c'est-à-dire à la langue écrite débarrassée de toutes les charges des autres langues et des affectations de toute sorte dans le style. En outre, il faut ajouter qu'Ahmet Vefik Paşa n'avait devant lui aucun modèle, aucun guide à suivre. C'était lui-même qui a été le guide pour ceux qui profiteraient de l'expérience qu'il avait acquise.

En effet, le chemin frayé par Ahmet Vefik Paşa a été suivi par ses successeurs. C'était le chemin du goût littéraire et de la refonte solide de l'expression en langue turque. Les écrivains de la période de la république au 20^e siècle ont pris l'essor de l'ambition de cet idéaliste du 19^e siècle et ont mené à bien cet idéal séculaire. Dans leurs succès, le souffle fort de Mustafa Kemal Atatürk, fondateur de la Turquie moderne, les a encouragés et orientés dans la voie à parcourir. Ainsi le turc dans la traduction de L'École des femmes des deux universitaires-traducteurs s'est grandement approché de la perfection linguistique.

Le turc de cette dernière traduction est tout à fait intelligible, malgré un certain nombre de mots et d'expressions tombés plus ou moins en désuétude. Dans l'intelligibilité de la langue de traduction de T&E joue un rôle important l'emploi des expressions équivalentes. Si bien que le lecteur a l'impression de lire un ouvrage conçu originellement en turc, non un ouvrage traduit. Dans une comédie qui se base essentiellement sur les propos quotidiens, composés des mots usuels dans un certain temps de l'évolution rapide de la langue, telle que le turc, le choix et l'emploi des propos équivalents n'auraient pas été si facile —et sans tomber dans l'aisance de l'adaptation. Cette perfection rêvée a été atteinte dans la traduction de T&E, mais la qualité remarquable de leur traduction a tenu aussi de la transposition de la forme poétique à la prose. Les traducteurs T&E ont profité librement de la facilité naturelle de la prose. Il est clair que le langage parlé dans leur traduction a donné aux traducteurs la facilité de la libre expression en prose.

Toujours est-il qu'AVP a gardé la forme originale en français qui est le poème. Il s'est agi donc non seulement du transfert du sens des propos, mais également de la reproduction de la forme poétique. Celle-ci exige naturellement la construction des vers mesurés, des rimes disposées, et d'autres procédés poétiques, tels que assonance, allitération, rythme. AVP s'est efforcé de garder les effets poétiques de ce genre, bien évidemment dans la mesure du possible. Par exemple la grande majorité des vers sont décasyllabiques. Les rimes sont tantôt suivies, tantôt croisées, mais il va sans dire que dans certains vers les rimes ne sont pas réussies.

Cette recherche de fidélité à la forme poétique nous a fait réfléchir à la tradition de l'expression en poème, qui n'était pas encore tout à fait abandonnée dans la littérature turque de cette époque-là. Si l'on pense que le lecteur turc au 19^e siècle avait encore l'habitude de prendre plaisir dans la lecture des poèmes, le soin pris, chez AVP, de produire dans la langue d'arrivée la forme poétique peut paraître compréhensible. Mais peut-être AVP goûtait-il des plaisirs de démontrer sa verve traductrice dans toutes les formes des genres littéraire et de s'en faire gloire.

Quant aux fautes de traduction dont parlait M. Tuncel dans son avertissement, il est vrai que la traduction d'AVP n'en manque pas. Mais disons qu'il ne manque pas de traduction sans faute ou presque.

8. Conclusion

Malgré les fautes commises ou les contresens ou les faux sens, la traduction reste une performance exceptionnelle qui sert à unir les mondes, à établir des ponts de connaissance entre les cultures. Il n'en reste pas moins vrai que des langues y puisent une énergie créative au cours de leurs évolutions. Le turc en est un exemple. En effet, la langue et la littérature turques ont pleinement profité des activités traduisantes. Le niveau satisfaisant aujourd'hui de notre culture turque en est témoin. Pour cet idéal, dans une histoire de deux siècles, les intellectuels turcs ont abordé la culture française, et là, ils ont absorbé non seulement les valeurs françaises mais aussi celles du monde entier. Sans se perdre dans des climats étrangers, la culture turque, la langue et la littérature turques ont été recréées grâce à la traduction, tout comme la traduction de *L'École des femmes*.

Dès le début, les ouvrages traduits du français au turc ont enrichi notre univers, contribué au rayonnement du turc. Car les traducteurs tels qu'Ahmet Vefik Paşa, Bedrettin Tuncel, Sabahattin Eyüboğlu ont fait leur mieux pour le bon transfert des œuvres à leur langue maternelle, à savoir au turc. Le transfert de la culture par l'intermédiaire de la langue les a obligés de fouiller la richesse créative oubliée de leur propre langue.

Pour terminer, nous nous permettons de rappeler que des élans culturels de grande envergure se font particulièrement aux temps des renouvellements des esprits. Ces temps sont ceux de grands hommes.

Bibliographie

- Chateaubriand. 1973. *Mémoires d'outre-tombe-3*. Paris : Librairie Générale Française.
- Site-Molière. 1999-2004. <http://www.site-moliere.com/pièces/femmes.htm> [consulté le 16 avril 2015].
- Molière. 1933. *Kadınlar Mektebi*. (Trad. par A. Vefik Paşa). İstanbul : Kanaat Kütüphanesi.
- Molière. 1941. *Kadınlar Mektebi*. (Trad. par B. Tuncel & S. Eyüboğlu). İstanbul : Maarif Matbaası.
- Molière. 2011. *Kadınlar Mektebi*. (Trad. par B. Tuncel & S. Eyüboğlu). İstanbul : İş Bankası.

Notes

1. Paşa [*pasha*] signifie haut fonctionnaire dans la fonction publique et / ou général de l'armée. A. V. Paşa était gouverneur, ministre, premier ministre.
2. Mahmoud II (1785-1839) (empereur 1808-1839) est le fils d'une femme d'origine française, rebaptisée Nakşidil Sultan dans le palais ottoman (née Aimée du Buc de Rivéry). [Nakşidil (*nakchidil*) signifie « l'ornement de l'âme » dans l'osmanli.] Elle était très probablement la cousine de Joséphine Bonaparte... Mahmoud II s'est distingué brillamment dans l'histoire turque par ses réformes audacieuses. Par ses réformes il a frayé le grand chemin vers la culture occidentale, plus spécialement française, et à la modernisation des institutions sociopolitiques. Chateaubriand en parlait avec respect dans ses *Mémoires d'outre-tombe*. Ces mots d'hommage lui appartiennent : « (Mahmoud) ne peut vivre assez longtemps pour changer les lois et les mœurs, en eût-il d'ailleurs le dessein » (p. 37), « Mahmoud est un grand homme qui a devancé sa nation » (p. 53), « l'immortel Mahmoud » (p. 60), « le sublime Mahmoud » (p. 87)... Abdul-Madjid ou Abdülmecid (1823-1861) (empereur 1839-1861), le fils de Mahmoud II, a suivi le chemin de la modernisation ouvert par son père ; sous son règne a été proclamé le décret fameux dit « Firman de Tanzimat » (le mot Tanzimat, devenu un terme politique et historique à la fois, signifie les Réformes). N'oublions pas que ces souverains étaient francophones.
3. “*Kadınlar Mektebi*’ni ilk önce Türkçeye çeviren Vefik Paşa’dır. Bu çeviri ne yazık ki hatalıdır. Dili eski ve sahneye uygun değildir. Bu sebeple, eserin yeni bir çevirisine gerek vardı.”

Synergies Turquie n° 8 / 2015



Annexes



Profils des auteurs



Tilda Saydı, maître de conférences adjointe à l'Université Adnan Menderes dans le département de Langue et de Littérature françaises. Elle a préparé en 2006 un mémoire de maîtrise intitulé "Une étude sur les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère" puis en 2010 une thèse de doctorat sur la "Problématique de la pédagogie de l'oral en FLE" à l'Université de Marmara. Elle a publié des articles sur la didactique du FLE et de la traductologie du français vers le turc. Elle s'intéresse en particulier à la didactique du français langue étrangère, l'interculturalisme, la pragmatique, la traduction et l'expression orale. Actuellement, elle enseigne la didactique du FLE, la traduction, la syntaxe, la lexicologie l'analyse du discours, l'expression et la production orales et écrites à l'Université Adnan Menderes.

Licencié de la Faculté des Langues, d'Histoire, de Géographie de l'Université d'Ankara en 1965, **Ekrem Aksoy** a été nommé la même année assistant à la Faculté des Sciences Sociales et Administratives de l'Université Hacettepe. Boursier du gouvernement français à Strasbourg pendant l'année académique 1968-1969, docteur ès lettres en 1971, maître de conférences en 1981 et professeur titulaire en 1989, il a dirigé, à l'Université Hacettepe, de 1997 à 2006, la section française du département de traduction et d'interprétation, et, de 2000 à 2005, le département de langue et littérature françaises. Il a été président, de 2002 à 2004, du comité de la gestion de l'Association Culturelle Turquie-France et, de 1998 à 2000, de l'Association des Professeurs de Français / Ankara. Membres de la commission d'examen de langue étrangère (français) de l'OSYM (Centre de sélection et placement des étudiants) en 1986-1987 et 1992-1993, du Haut Conseil Consultatif pour les Droits de l'Homme auprès du Premier Ministre (1994-1995), du comité de gestion du Centre de Recherches et d'Application de la Philosophie et des Droits de l'homme de l'Université Hacettepe (1997-2007) et auteur de plus d'une soixantaine d'articles en français ou en turc publiés en Turquie ou à l'étranger, Ekrem Aksoy a été promu officier de la Légion d'Honneur dans l'ordre des palmes académiques en 2005.

Murat Aşıcı a reçu en 1999 son PhD de l'Université d'Istanbul, dans le département de sciences sociales. Son sujet était « *l'un des problèmes que l'on rencontre en 4e et*

5e classe aux écoles élémentaires: l'enseignement de la grammaire ». En 1992, il a obtenu son MA à l'Université d'Istanbul, dans le département de sciences sociales. Il enseigne les cours suivants : la langue turque comme langue maternelle, les méthodes d'enseignement pour la langue turque, l'expression orale et écrite, l'enseignement de la langue et de la littérature aux écoles élémentaires, la grammaire turque, l'enseignement de lecture et de l'écriture.

Ece Korkut est née en 1958 à Izmir. Elle travaille depuis 1989 à l'Université Hacettepe, département de didactique du français langue étrangère. Elle s'intéresse à la didactique du FLE, la linguistique-sémantique, l'énonciation-pragmatique et l'analyse du discours. Elle est auteur et co-auteur de livres: (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*, (2009). *Pour comprendre et analyser les textes et les discours*, (2010) *Fransızca Sözcük Bilgisi*, (2011) *La valeur thymique: euphorie - dysphorie*.

Selin Gürses Şanbay est diplômée du programme de licence et du programme de master du département de la langue et littérature françaises de l'Université d'Istanbul. Elle a reçu son diplôme de master en 2006 avec son mémoire de master intitulé "*Procédés narratifs dans La Vénus d'Ille de Prosper Mérimée*". Elle a fait un doctorat en cotutelle selon la convention signée entre l'Université d'Istanbul et l'Université Lumière Lyon 2. En 2013, elle a soutenu sa thèse intitulée "*L'émergence du sujet dans le récit autobiographique: une étude sémiotique des œuvres autobiographiques de Simone de Beauvoir*" et elle a reçu le titre de docteur de deux universités. Elle travaille dans le même département comme assistante chargée de recherche.

Eda Çorbacioğlu Gönezer est diplômée de l'Université de Dokuz Eylül, Faculté de Pédagogie Buca, département de didactique du français langue étrangère. Elle a fait ses études de master à la même université sur « Analyse figurative et affective des textes publicitaires » et de doctorat sur « Analyse lexicologique et sémantique des manuels écrits pour l'enseignement de français ». Actuellement, elle enseigne depuis 2009 à l'Institut de Technologie Izmir, Ecole Supérieure des Langues Etrangères.

Ebru Eren, née en France et de nationalités turque et française, a poursuivi des études en France et en Turquie : elle a obtenu une licence à l'Université d'Istanbul (2011), un master de recherche (2012) et un doctorat (2015) à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. Ses recherches, réalisées sous la direction de Monsieur le Professeur Jean-Claude BEACCO, portent sur les contextualisations de la description grammaticale du français dans le contexte turcophone. A titre professionnel, elle a été / est également lectrice de français aux Universités Galatasaray et Yeditepe (Istanbul).

Şeref Kara est professeur au département des langues étrangères à l'Université Uludağ à Bursa. Il a fait des études universitaires en Turquie et en France. Il fait des recherches sur la didactique du français langue étrangère, l'acquisition du langage chez l'enfant et la sémiotique.

Jonathan Broutin, est chargé de cours au département des langues étrangères à l'Université Uludağ à Bursa. Il fait des recherches sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication et leur utilisation en didactique des langues étrangères.

Erdoğan Kartal est diplômé des Universités Uludağ (Licence en FLE), Charles de Gaulle-Lille 3 (DEA en linguistique) et de Hacettepe (Maîtrise et doctorat en FLE). Maître de conférences (HDR) en didactique du FLE, ses travaux portent sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et leurs utilisations dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il est actuellement, en tant que professeur invité, chargé des cours de langue et de culture turques au sein de l'U.F.R de Langues de l'Université Lumière Lyon 2 en France.

Emine Parlak est diplômée du département de FLE de l'Université Sorbonne-Nouvelle- Paris 3. Elle poursuit ses études doctorales au département de FLE de l'Université Uludağ à Bursa. Elle se trouve actuellement au stade du projet de thèse dont le sujet : Le passé, le présent et le futur de l'enseignement du Français Langue Etrangère dans l'enseignement supérieur en Turquie.

Licencié de la Faculté des Lettres, du département de Langue et Littérature Françaises d'Erzurum en 1968, **Hüseyin Gümüş** a été nommé la même année assistant à la Faculté des Lettres de l'Université Atatürk. Docteur ès lettres en 1973 dans le domaine des Lettres Modernes avec une thèse de doctorat soutenue à l'Université d'Ankara, Faculté des Lettres, Département de Langue et de Littérature Françaises, sur le thème intitulé *André Malraux et le Problème de la Culture*, maître de conférences en 1985 à l'Université de Selcuk à Konya et professeur titulaire en 1993 à l'Université de Marmara où il a dirigé, de 1988 à 2012, le département des Langues étrangères et la section du FLE. Il est auteur d'un livre de deux volumes intitulé *Cours d'Initiation à la Littérature Française*, de plus d'une vingtaine d'articles en français ou en turc publiés en Turquie ou à l'étranger, et traducteur. Il a été le secrétaire général et il est actuellement président depuis 2007, du comité de gestion de l'Association des Professeurs de Français / Istanbul, et rédacteur en chef de la revue *Synergies Turquie* depuis 2013.

Ayşe Ece a obtenu le BA à l'Université du Bosphore, dans le département de traductologie. Elle a reçu le diplôme de master avec le mémoire qui s'intitule « de la 'théorie à la pratique' à la 'théorie dans la pratique' et elle a obtenu son doctorat avec la thèse qui s'intitule « l'analyse comparative de deux traductions en turc *la Voix de l'autre* et *le Silence* dans l'œuvre *Beloved* de Toni Morisson. Elle enseigne actuellement à l'Université d'Istanbul, dans le département de traductologie. Ses domaines de recherche incluent la théorie et la pratique de la traduction littéraire et la critique.

Ertuğrul Efeoğlu est actuellement maître de conférences au département de traduction et d'interprétation au sein de l'Université Technique de Yıldız. Il a commencé sa carrière académique comme lecteur de français à l'Université İnönü à Malatya, puis Il est devenu chargé de cours au département de français à l'Université Uludağ (Bursa). M. Efeoğlu est également essayiste, nouvelliste et traducteur.

Consignes aux auteurs

Revue *Synergies Turquie*
ISSN 1961-9472/ ISSN en ligne 2257-8404

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.turquie@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de

son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en turc puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article (taille 8) avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. *La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science*. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans

la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet

Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG,

en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront

refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront

édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé en post-publication (archivage institutionnel

exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Turquie, n° 8/2015
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

Publications du GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest
Synergies Afrique des Grands Lacs
Synergies Algérie
Synergies Argentine
Synergies Amérique du Nord
Synergies Brésil
Synergies Canada
Synergies Chili
Synergies Chine
Synergies Corée
Synergies Espagne
Synergies Europe
Synergies France
Synergies Inde
Synergies Italie
Synergies Mexique

Synergies Monde
Synergies Monde Arabe
Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Pays Germanophones
Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Pays Scandinaves
Synergies Pologne
Synergies Portugal
Synergies Roumanie
Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies Sud-Est européen
Synergies Tunisie
Synergies Turquie
Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Turquie, N° 8/2015

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins – France – Copyright n° 24XM2EA

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2015

Achévé d'imprimer à Istanbul en novembre 2015 sous les presses de

ANKA Matbaacılık Limited Şirketi

2. Matbaacılar Sit. F Blok ZF 9-10 Topkapı/Istanbul

Tél: (0212) 565 90 33- 480 05 71 - Télécopie: 0212 565 90 34 - e-mail: ankamatbaa.com.tr

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce huitième numéro de la revue *Synergies Turquie* offre aux lecteurs une aventure extraordinaire en français au moyen d'articles scientifiques rédigés dans des domaines variés, allant de la littérature vers la culture en passant par la didactique des langues, obtenant ainsi un rapprochement interdisciplinaire unique. Grâce à la participation de nombreux chercheurs et universitaires turcs, *Synergies Turquie* contribue, dans une large mesure, au dynamisme de la Turquie francophone.