

Numéro 6 / Année 2013

Synergies Turquie

Revue du GERFLINT

De la langue à la culture et de la culture à la langue

Coordonné par Hüseyin Gümüş



GERFLINT

Synergies Turquie

N°6 / Année 2013

De la langue à la culture et de la culture à la langue

Coordonné par Hüseyin Gümüş



REVUE DU GERFLINT
2013

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'Etudes 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 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 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

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite,
Université de Rouen, France

Rédacteur en chef

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

Rédactrice en chef adjointe

Füsun Şavli, Université de Marmara

Secrétaire de publication

Yaprak Türkan Yücelin Taş, Université de Marmara

Siège en France

GERFLINT
17, rue de la Ronde mare
Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains les Moulins - France
www.gerflint.eu
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

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

Marie-Françoise Chitour (Université de Galatasaray), Amélie Blaud (Université de Marmara), Ayla Gökmen (Université Uludağ), Ayşe Banu Karadağ (Université Technique de Yıldız), Emine Bogenç Demirel, (Université Technique de Yıldız), Nurcan Delen Karaağaç (Université d'Istanbul), Nur Nacar Logie (Université d'Istanbul), Sündüz Öztürk Kasar (Université Technique de Yıldız), Murat Demirkan (Université de Marmara), Şeref Kara (Université Uludağ), Füsun Ataseven (Université Technique de Yıldız), Doğan Günay (Université de Dokuz Eylül), Aristae Nikolett Symeonidou Christidou (Université Aristote de Thessalonique, Grèce), Mehmet Baştürk, (Université de Balıkesir), Ece Korkut (Université de Hacettepe), Philippe Alexis Constant Barbé (Université de Marmara), Marie-Christine Jung (Attachée de Coopération pour le Français à Istanbul, Ambassade de France).

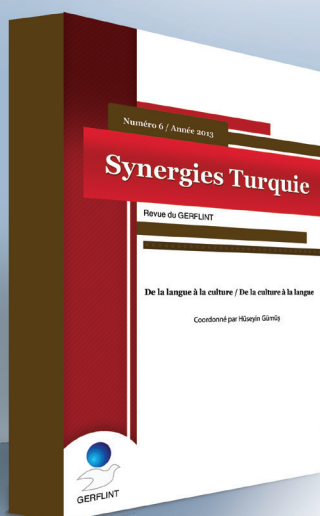
Patronages

Ambassade de France en Turquie (Institut français de Turquie-Istanbul), Association des Professeurs de Français d'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 l'Ambassade de France en Turquie et le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Turquie n°6 / 2013

<http://gerflint.eu/publications/synergies-turquie.html>



Indexations et référencements

DOAJ
Entrevues
Index Islamicus
MIAR
Mir@bel
MLA
Scopus
Sherpa/Romeo
Ulrich's

Synergies Turquie, comme toutes les *Revue Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (*Pôle de soutien à la recherche*) et fait partie du répertoire NUMES, *Corpus numérisés dans l'Enseignement Supérieur et la Recherche*.

Disciplines couvertes par la revue

- Culture et communication internationales
- Relations avec l'ensemble des sciences humaines
- Ethique et enseignement des langues-cultures
- Sciences du langage, Littératures francophones et Didactique des langues

De la langue à la culture et de la culture à la langue

Coordonné par Hüseyin Gümüş



Sommaire



Hervé Guilou	page 7
Avant-Propos	
Hüseyin Gümüş	page 9
Présentation	
Gülnihal Gülmez	page 13
Le futur du turc et ses traductions en français	
Özge Sönmez , V. Doğan Günay	page 29
Doğadan kültüre / Kültürden doğaya evrilen insan ve reklam	
Erdogan Kartal	page 51
Echanges des professionnels du FLE sur Internet : Le cas du Club des professionnels de l'enseignement du FLE	
Ertağrul Efeoğlu	page 63
La langue artificielle et la culture hétéroclite	
Fusun Şavlı , Ömrüm Erdaş	page 71
Fransızca öğretiminde kültürün öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi	
Gülhanım Ünsal	page 87
Traduction pédagogique et analyse des erreurs	
Yusuf Polat	page 107
Le nombre d'années d'étude et l'usage des actes de parole	
Utkan Boyacıoğlu	page 123
Analyse de la fréquence des expressions idiomatiques utilisées dans les articles de journaux	
Cemal Bali Akal	page 135
Les traductions du Prince en Turquie	
Seza Sinanlar Uslu	page 141
Un critique français à Constantinople : Régis Delbeuf (1854-1911)	

Yaprak Türkan Yücelsin-Taş , Esra Erdem	page 151
Fransızca öğrenen öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine bir araştırma	
Tuba Ayık-Akça	page 163
L'apport de la théorie linguistique de Gustave Guillaume à la traductologie: une approche interdisciplinaire	
Annexes	page 171
Profils des auteurs	page 173
Consignes aux auteurs	page 177
Le Réseau des revues Synergies du GERFLINT	page 181

Avant-Propos



Hervé Guillou

Attaché de coopération éducative
Ambassade de France en Turquie

La complémentarité de la langue et de la culture est généralement à la base de la cohésion sociale, voire de l'identité régionale ou nationale. Toute culture est sous-tendue par une langue, même si dans le mot « langue » il ne faut bien sûr pas seulement entendre un ensemble de signes, et toute langue renvoie à une ou plusieurs sources culturelles, dans le sens d'un patrimoine social partagé.

L'association langue et culture est donc le plus souvent constructive, et on l'entend avec un apriori favorable. La difficulté vient de la distorsion qu'il peut y avoir, de manière volontaire ou involontaire, dans cette association.

Au début du XIX^{ème} siècle, jusque vers la moitié du XX^{ème}, les enfants bretons qui étaient pris par leur instituteur à parler breton et non français en classe ou dans la cour, devaient porter le « symbole » jusqu'à ce qu'ils entendent l'un de leurs condisciples faire de même et qu'ils puissent lui passer ce relais de l'infamie. Le « symbole » était ce qui tombait sous la main du maître, un sabot de bois, un bâton, un bout de roche, une ardoise, ... l'imagination des « Hussards de la République » était sans bornes du moment que l'objet désignait bien le coupable à la vindicte écolière.

Cela se passait il y a un siècle en Bretagne, mais on a pu le voir également aux Etats-Unis contre les langues indiennes, au Pays de Galles contre la langue galloise, et dans bien d'autres lieux.

L'intention est ici assez claire, il s'agit de remplacer la culture indigène par une culture allogène, au niveau le plus précoce de l'acquisition des références. L'association langue et culture peut donc servir une toute autre intention que la préservation du patrimoine référentiel : c'est un instrument puissant qui peut aussi soutenir la raison d'Etat.

Synergies Turquie nous propose là un nouveau numéro riche, aux thématiques diverses, empreint de l'expertise scientifique que nous connaissons. La langue utilisée est celle du savoir, la culture celle du partage, le succès en est assuré.



Hüseyin Gümüş



Synergies Turquie où la francophonie trouve son expression en Turquie par les travaux des chercheurs et universitaires turcs, a le plaisir de vous présenter son sixième numéro consacré au thème “De la langue à la culture et de la culture à la langue”. Leurs articles sont le témoin de l’image dynamique et fructueuse de l’engagement scientifique francophone en Turquie. C’est avec leurs précieuses contributions que le sixième numéro de Synergies Turquie 6 voit le jour.

Gülnihal Gülmez, dans son article insiste sur l’affixe-(y)AcAK, le morphème du futur en turc qui a fait l’objet de controverses. En s’appuyant sur un corpus composé des poèmes traduits en français de Nazım Hikmet, elle vise à relativiser les arguments des modalistes concernant le futur du turc par une comparaison avec le français.

Özge Sönmez et Prof. V. Doğan Günay, nous invitent à découvrir la dichotomie nature/culture dans les produits artistiques, économiques ou culturels formés par la société. Surtout, dans un premier temps les auteurs examinent la réalisation de cette dichotomie dans les messages publicitaires dont l’idée retenue est de retourner au produit naturel et dans un deuxième temps, en étudiant ses situations passées et actuelles, ils proposent certaines hypothèses pour l’avenir.

Erdoğan Kartal, dans son article se penche, dans le cadre des forums de discussion, sur l’un des forums de discussion le plus connu et répandu de nos jours qui est *le Club des professionnels de l’enseignement du FLE*. C’est une initiative de la revue *Le Français dans le Monde* soutenue par les associations de FLE. L’objectif de ce travail est d’analyser et de classifier les messages d’échange (environ 15.000 messages) répertoriés dans ce forum afin de montrer les thèmes sur lesquels portent les échanges des professionnels du FLE avec la démarche méthodologique dite l’analyse de contenu dans l’étude du répertoire retenu comme corpus de travail.

Ertuğrul Efeoğlu se propose d’évoquer les rapports mutuels entre la langue naturelle et la culture nationale. En s’appuyant sur le postulat selon lequel la

langue et la culture sont des formes représentatives de la structure profonde d'une grande communauté linguistique, l'auteur essaie de montrer les forces réciproques et déterminantes de chacune d'elles. Pour ce faire il fait appel à l'absence du turc dans la vie culturelle de l'Empire Ottoman ensuite il évoque l'osmanli reconnu comme langue officielle et littéraire dans les milieux courtois mais qui n'a pas pu former une culture originale ni une littérature à la conception européenne.

Gülhanım Ünsal, dans son article après avoir fait une courte explication de la traduction et sa relation dans l'enseignement de langue étrangère, cite les divers types de traduction pédagogique. Ensuite, l'auteure avec la méthode de recherche descriptive vise à analyser les erreurs des apprenants du département de Traduction et d'Interprétation en Français à l'Université de Kırıkkale, lors de l'année académique 2012-2013, provenant de la langue maternelle, le turc (L1), et de l'anglais, leur première langue étrangère (L2), dans le cadre orthographique, lexical et syntaxique en traduction du français au turc, et dans le processus de l'enseignement du français deuxième langue étrangère (L3); ensuite à constater les sources et les causes de ces erreurs, à les classer; et enfin à encourager les apprenants pour l'emploi de leur langue maternelle d'une façon consciente et correcte.

Yusuf Polat traite de l'importance des actes de parole dans l'enseignement des langues secondes ou étrangères. L'auteur détermine, à travers une étude des productions des étudiants turcs, à quelle partie de l'énoncé ils font plus d'erreurs. Pour ce faire il compare les productions des étudiants de la première et de la deuxième avec celles de la troisième et de la quatrième année pour obtenir des données et pour voir s'il y a une relation entre le nombre d'années d'étude et l'utilisation avec succès des actes de parole.

L'étude d'Utkan Boyacıoğlu est une analyse de fréquence des expressions idiomatiques utilisées dans les articles de journal. Plus spécifiquement, il s'agit d'abord d'une comparaison des définitions de l'expression idiomatique faites par différents linguistes et ensuite d'une réponse détaillée, définitive et commune à la question "Qu'est-ce qu'une expression idiomatique ?". Finalement il fait une étude de lecture pour déterminer les expressions idiomatiques utilisées par des journalistes les plus connus travaillant pour les journaux les plus populaires de Turquie. Les échantillons de l'étude étaient les articles publiés dans les neuf journaux les plus vendus en Turquie. Après avoir déterminé deux auteurs prioritaires, pour chaque journal, il a analysé leurs articles publiés pendant l'année 2010. A la fin de l'étude, une liste des expressions idiomatiques utilisées a été faite et discutée selon leurs fréquences.

Cemal Bali Akal, dans son article nous parle des traductions du Prince en Turquie. D'abord c'est le gouverneur d'Égypte Mehmed Ali qui a fait traduire en Ottoman (ou en Arabe) Le Prince de Machiavel au XIX^{ème} et qui a été considéré comme la première traduction du Prince dans le monde Islamique. Ensuite l'auteur nous parle également d'un manuscrit peu connu contenant la traduction du Prince et de L'Anti-Machiavel de Friedrich II à la Bibliothèque de la Musée du Sérail Topkapı qui date du règne de Mustafa III (1757-1774). Plus tard en 1932 Le Prince a été traduit du Français au "nouveau Turc" par Haydar Rifat. Quant à l'importance d'une deuxième traduction du Prince en 1955, elle vient de ce que Yusuf Adil Egeli l'a traduit de l'Italien. Après la traduction de 1932, 27 autres traductions ont été faites et ont connu d'innombrables publications. Depuis le XVIII^{ème} siècle -peut-être du XVII^{ème} ou même du XVI^{ème}- avec au moins 30 traductions du Prince -2 en Ottoman- on est dans une ambiance culturelle propice à propos de Machiavel.

Seza Sinanlar Uslu, nous fait connaître dans son article l'éditeur français du journal Stamboul, Régis Delbeuf étant publicitaire volontaire des Salons de peintures qui ont eu lieu à Pera, le quartier le plus cosmopolite et occidentalisé d'Istanbul. A la fin du XIX^{ème} siècle, les arts plastiques qui se montrent un développement dans le monde Ottoman amènent aussi la question de la critique et les Salons de peintures poussent les journalistes et les intellectuels à rédiger des critiques. Dans ces jours-là, Régis Delbeuf prend le rôle de critique d'art dans le monde artistique de l'Empire Ottoman.

Fusun Şavlı et Ömrüm Erdaş Keşmer, dans leur travail visent à préciser comment la section « Carnet de voyage » étant une partie de la méthode Alter Ego où se figurent des éléments culturels, influence la motivation des apprenants du français langue étrangère. L'échantillon visé de ce travail est composé de 30 étudiants qui font leurs études dans la classe préparatoire de l'Université de Marmara pendant l'année académique 2012-2013. Dans cette étude, les auteures utilisent la méthode qualitative et elles posent aux étudiants six questions ouvertes. Les données recueillies ont été analysées et évaluées avec le procédé de codage. Selon les données obtenues, tous les étudiants qui ont participé à ce travail ont précisé que l'enseignement de la culture a augmenté leur motivation et que plus de la moitié des étudiants ont signalé que la partie « Carnet de voyage » a répondu à leurs attentes.

Yaprak Türkan Yücelin-Taş et Esra Erdem interrogent dans leur recherche les styles d'apprentissage des 60 élèves qui apprennent le français au Lycée Vefa. L'objectif de ce travail est de constater tout d'abord les styles d'apprentissage des élèves qui apprennent le français en classe de langue au lycée, ensuite,

de déterminer la répartition des styles d'apprentissage tels que visuel, auditif et kinesthésique afin d'identifier comment rendre plus efficace le processus d'apprentissage des élèves ayant de différents styles d'apprentissage. C'est un travail réalisé selon la méthode de recherche par sondage qui est une des techniques de recherche qualitative.

Tuba Ayık Akça dans son travail analyse d'abord la théorie linguistique de Gustave Guillaume présentée dans son œuvre intitulée "Principes de linguistique théorique" datée de 1986 et ensuite met en évidence la relation réciproque entre la linguistique et la traductologie. Avec ce travail, même si l'œuvre de Guillaume n'est pas actuelle, elle pense que ses idées sur la langue, l'expression et le discours peuvent nous ramener aux débats actuels traductologiques sur le processus de la traduction.

Nous souhaitons exprimer nos remerciements à toutes et à tous qui ont contribué par leur article à l'élaboration du sixième numéro Synergies Turquie. La publication de la revue a pu être réalisée grâce au soutien de l'Ambassade de France en Turquie; que nous remercions chaleureusement. Nos remerciements s'adressent particulièrement à M. Hervé Guillou, attaché de coopération éducative et Mme Marie-Christine Jung, attachée de coopération pour le français qui ne cessent d'encourager dans la contribution de ce projet.

Nous remercions également Mme Nedret Öztokat-Tanyolaç, Mme Arzu Kunt, Mme Füsün Şavlı, Mme Yaprak Türkan Yücelsin-Taş, Mlle Buket Altınbüken pour leur collaboration et leur soutien tout au long de la préparation de Synergies Turquie n°6.

Nous adressons également nos remerciements au comité de lecture qui ont examiné avec soin et bienveillance les articles proposés.

Finalement, nous tenons à remercier chaleureusement M. Jacques Cortès et Mme Sophie Aubin pour leur aide précieuse.

Le futur du turc et ses traductions en français



Gülnehal Gülmez

Université Anadolu Eskişehir, Turquie
ggulmez@anadolu.edu.tr

Reçu le 13.06.2013 / Accepté le 08.11.2013

Résumé : L'affixe -(y)AcAK, le morphème du futur en turc, fait l'objet de controverses. Certains linguistes affirment que la forme -(y)AcAK, n'est ni affixe de temps, ni affixe d'aspect, mais plutôt un des affixes de mode. Certains autres soutiennent en revanche que, selon le co-texte ou le contexte de l'énonciation, -(y)AcAk peut avoir un sens modal mais sa signification principale est la référence temporelle future. Dans ce travail, nous avons voulu relativiser les arguments des modalistes concernant le futur du turc par une comparaison avec le français, en nous appuyant sur un corpus composé des poèmes traduits en français de Nazım Hikmet. La grande majorité des exemples sur la correspondance -(y)AcAk / *futur simple* nous permettent d'affirmer que toutes ces deux formes marquent la référence temporelle au futur. D'autre part, tout comme le futur simple du français, l'affixe -(y)AcAk aussi présente des nuances modales qui permettent une lecture future.

Mots-clés : morphème du futur, temps, mode, turc, français

Türkçe'de gelecek zaman anlatımı

Özet : Türkçe'de gelecek zaman biçimbirimi olan -(y)AcAK bir tartışma konusu olmaktadır. Bazı dilbilimciler -(y)AcAK biçiminin zaman ya da görünüş eki olmadığını, daha ziyade kip eklerinden biri olduğunu ileri sürüyor. Buna karşılık diğer bazı dilbilimciler de, -(y)AcAK ekinin kipsel bir değeri olabileceğini ama asıl anlamının gelecek zamanı gösterme olduğunu savunuyorlar. Bu çalışmada, Türkçe'de gelecek zaman biçimbirimini kip olarak görenlerin savlarına ihtiyatla yaklaşmak üzere, Türkçe'de ve Fransızca'da gelecek zaman biçimlerini, Nazım Hikmet'in Fransızcaya çevrilmiş şiirlerinden oluşan bir bütüncüye dayanarak karşılaştırmak istedik. -(y)AcAk / *futur simple* karşılığına dayalı örneklerin büyük çoğunluğuna dayanarak söyleyebiliriz ki, bu her iki biçimin de işlevi gelecek zamana gönderimdir. Öte yandan, Fransızca'daki *futur simple* gibi, -(y)AcAk ekinin de kipsel anlamları bulunmaktadır ve bu anlamlar gelecek zamanla ilişkilidir.

Anahtar sözcükler: gelecek zaman eki, zaman, kip, Türkçe, Fransızca

The expression of future in Turkish

Abstract : The status of affix -(y)AcAK, the future morpheme in Turkish, is an object of controversy. Certain linguists suggest that the affix -(y)AcAK is neither a marker of time nor aspect, but rather that of modality. Some others claim that, according to the co-text or the context of the statement, -(y)AcAK can have a modal value with a main meaning of future temporal reference. In this work, we investigated how -(y)AcAK is used and translated into French based on a database of Nazım Hikmet's original poems in Turkish and their translations into French. The great majority of our examples show that the future forms in the two languages, -(y)AcAK and "future simple" in French,

mark future time reference. On the other hand, like “future simple” of French, -(y)AcAK also presents modal nuances which allow a future reading.

Keywords: future morpheme, tense, mood, Turkish, French

1. Le problème du futur en turc

1.1. La forme morphologique du futur en turc

Le turc est un des systèmes linguistiques qui disposent dans leurs paradigmes de conjugaison d’une forme morphologique de futur. Cette forme est l’affixe -(y)AcAK’ (réalisé -(y)AcAK ou -(y)EcEK, à cause de l’harmonie vocalique) :

Singulier	Pluriel
yap -acağ -ım ² venir FUT 1 ^{ère} pers. ‘Je viendrai.’	yap -acağ -ız venir FUT 1 ^{ère} pers. ‘Nous viendrons.’
yap -acak -sın venir FUT 2 ^{ème} pers. ‘Tu viendras.’	yap -acak -sınız venir FUT 2 ^{ème} pers. ‘Vous viendrez.’
yap -acak -ø venir FUT 3 ^{ème} pers. ‘Il/elle viendra.’	yap -acak -lar venir FUT 3 ^{ème} pers. ‘Ils/elles viendront.’

Selon les descriptions diachroniques, dès la première moitié du 15^{ème} siècle, l’affixe -(y)AcAk, qui jusqu’alors était utilisé comme *adjectif verbal*, a progressivement remplacé l’affixe -(y)IsAr, morphème du futur dans l’ancien turc d’Anatolie. Le suffixe -(y)AcAk est actuellement le principal marqueur du temps futur dans les dialectes turcs du groupe oguz (le turc de la Turquie, l’azéri, le turc gagaouz, le turkmène), du groupe ouïgour (l’ouzbek), et du groupe kipchak (le qaraqalpaq, le nogai, le koumouk, le tatar, le tatar de Crimée, le bachkourt (Gültekin, 2006 : 39-42, 44-46, 48-49).

Il est donc traditionnellement accepté que le thème du futur en turc de la Turquie s’exprime par l’affixe -(y)AcAk. Mais, bien que pour les grammairiens et pour bon nombre de linguistes, le temps futur soit en turc « la référence par défaut » pour -(y)AcAk, cette forme grammaticale fait depuis un certain temps l’objet de controverses.

1.2. Les discussions sur le futur du turc

S’il faut le rappeler, le turc est une langue typiquement agglutinante. De nombreux affixes apparaissent à la fois dans les catégories dérivationnelles et flexionnelles. Les affixes de catégorie flexionnelle sont ajoutés immédiatement aux racines verbales et nominales. L’aposition multiple est également possible, la morphologie constituant un

très riche volet du système du turc.

Certains linguistes (Subaşı Uzun et Erk Emeksiz, 2003 ; Uzun 1998) soutiennent qu'en raison des caractéristiques morphologiques apparentes du turc, chaque catégorie grammaticale devrait être introduite par son propre affixe. Uzun (1998 : 5), par exemple, critique les études récentes qui analysent le turc comme si c'était une langue flexionnelle de sorte qu'un seul suffixe exprime plus d'une catégorie dans des paradigmes de flexion verbale. La sémantique du futur conduit ce linguiste à affirmer que la forme -(y)AcAk, n'est ni affixe de temps, ni affixe d'aspect ; en lui assignant la valeur modale d'« *expectation* », il l'inclue dans la catégorie d'autres affixes de mode qu'il réunit sous la désignation générale de « *subjonctif* » et propose le tableau suivant (Uzun, 1996 : 11) :

Aspect	Mode	Temps
-TI [+ perfectif, - continu]	-(y)AcAk, -(A/I)r, -mAll, -sA, -(y)A [+ subjonctif, - évidentiel]	-(y)TI [+ passé]
-(I)yor [- perfectif, + continu]	-mIş [- subjonctif, +évidentiel]	-Ø [- passé]
-Ø [- perfectif, - continu]	-Ø [- subjonctif, - évidentiel]	

À l'opposé de cette approche, nous trouvons des analyses sous-tendues par l'idée qu'à un seul affixe peut correspondre plus d'une fonction. Erguvanlı-Taylan (1996 : 163-164), par exemple, en traitant des relations aspect / mode / temps en turc, détermine deux paradigmes : les affixes placés dans le deuxième paradigme, à savoir l'affixe du temps passé -(y)TI et le marqueur évidentiel -(y)mIş, n'ont qu'une seule fonction et ils peuvent s'ajouter aux affixes du premier paradigme. Ceux-ci, en revanche peuvent remplir plus d'une fonction. L'affixe -(y)AcAk, classé dans ce premier catégorie, peut ainsi avoir la fonction temporelle et modale :

VERBE	1er paradigme	2ème paradigme
	-TI (accompli)	-(y)TI (passé)
	-mIş (parfait) -	-mIş (évidentiel)
	-(I)yor (inaccompli)]	
	-(y)AcAk (futur-modal)	
	-(A/I)r (aorist-modal)	
	-mAll (nécessitatif)	
	-(y)A (optatif)	
	-sA (essif)	

D'autre part, en étudiant la référence temporelle du futur, Kerlake (1996 : 58)

souligne que dans des propositions subordonnées conditionnelles et temporelles, le morphème futur -(y)AcAk est une forme marquée, présentant un aspect prospectif plutôt qu'une lecture de temps de futur. Cependant mettant en doute que toutes les occurrences de -(y)AcAk dans des propositions subordonnées puissent être analysées comme l'aspect prospectif, elle a la prudence de rappeler que dans de tels contextes, -(y)AcAk « ne peut pas être analysé non plus en termes purement modaux » et que « son opposition à d'autres formes a une dimension distinctement temporelle » (ibid, p.59). Et lorsqu'elle évoque l'analyse bien connue de Yavaş (1982) sur la référence au futur en turc, Kerslake précise qu'il faudrait y ajouter un point important : dans des phrases simples, « le temps futur est 'la référence par défaut' pour -(y)AcAk, alors que l'aoriste -(A/I)r et le progressif -(I)yor ne reçoivent une interprétation future qu'en présence d'un adverbe de temps qui exprime le futur ou d'un contexte futur créé par la situation extra-linguistique ou le discours précédent » (ibid, p. 49).

Face à ces discussions, nous trouvons l'avis des linguistes qui tout en assignant aux marqueurs de futur la fonction d'indiquer souvent l'intention, le désir, le plan, l'espérance, la certitude etc., soutiennent que la signification principale de -(y)AcAk est la référence temporelle future. Kocaman (1993 : 137), par exemple, souligne que selon le co-texte ou le contexte de l'énonciation -(y)AcAk peut avoir un sens modal ou non modal, « alors que le progressive et l'aoriste dénotent essentiellement la modalité quand ils renvoient à l'avenir ».

Dans ce travail, nous partons de l'idée que, la référence temporelle et la modalité sont étroitement intégrées en turc. Nous soutenons également que, tout en gardant sa valeur [+ futur], comme c'est aussi le cas pour le futur simple du français (Barceló et Brès, 2006 : 101-104), l'afixe -(y)AcAk peut avoir des valeurs modales qui ne sont que des effets de sens relevant du niveau discursif.

Pour développer notre point de vue, nous nous proposons de relativiser les arguments des modalistes concernant le futur du turc par une comparaison avec le français, en nous appuyant sur un corpus composé des poèmes traduits en français de Nazım Hikmet, le poète turc qui, jusqu'à sa mort en exil, n'a pas cessé de chanter l'avenir et de rêver aux « *lendemains qui chantent* ».

2. La comparaison des futurs turcs et français

2.1. Méthode : l'étude d'un corpus parallèle

Afin de nous constituer un corpus parallèle et procéder à un repérage de toutes les formes verbales référant à l'avenir, nous avons pris un recueil des poèmes de Nazım Hikmet traduits en français. Avec un corpus aussi limité, il ne s'agit évidemment que de

constater certaines tendances, sans prétendre aucunement à des conclusions généralisantes. Nous sommes également conscientes d'un manque majeur dans la constitution de notre corpus : il est basé sur un seul type de textes, la poésie, alors qu'il faudrait analyser le renvoi à l'avenir à partir d'un corpus aussi diversifié que possible. De plus, on trouvera peut-être déroutant de recourir à un corpus composé des poèmes quand on sait que « l'expression poétique fait partie de la cohérence du discours plutôt que de la logique linguistique ». (Diaz : 1983 ; 48). Mais nous pensons que cette particularité de l'énonciation poétique s'accorde bien avec notre objectif de rechercher des correspondances dans les deux langues. En effet, s'il faut l'énoncer dans les termes de Jakobson (1963 : 217), « la fonction poétique projette le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison. L'équivalence est promue au rang de procédé constitutif de la séquence ». Puisque le poète, Nazım Hikmet³, mais aussi ses différents traducteurs seraient essentiellement soucieux de choisir les équivalences dans leurs langues d'expression respectives, les correspondances entre les formes si soigneusement sélectionnées seraient autrement significatives pour notre propos.

Dans un premier temps, nous avons relevé les occurrences de -(y)AcAk de façon systématique dans les poèmes écrits en Turc, puis leur traduction dans la version française. En turc, le thème en -(y)AcAk, est de tous les thèmes verbaux, « *celui qui se prête aux emplois les plus variés* » (Godel, 1945 : 120). En effet, nous avons ainsi pu noter des formes périphrastiques ou lexicalisées contenant l'affixe -(y)AcAk et chercher dans les textes traduits les formes du français qui leur correspondent. Le dépouillage nous a permis de former un corpus de 139 occurrences des formes référant à l'avenir. Mais faute de lieu, nous ne pourrions traiter ici que des emplois de -(y)AcAk en fonction de GV auxquels nous avons relevé 119 occurrences : qu'ils soient indépendants, coordonnées ou subordonnés, les énoncés classés dans notre tableau ont des GV qui énoncent un procès à propos d'un moment situé dans l'avenir.

Ensuite, nous avons analysé ces poèmes dans le sens français / turc pour mettre en évidence certaines différences entre le futur du français (le *futur simple* et le *présent prospectif* -dit le futur proche- associés) et -(y)AcAk qui ne peuvent apparaître si l'on part du turc.

2.2. Résultats

2.2.1. Concurrence -(y)AcAk / -(A/I)r

Comme le montre le tableau ci-dessous, dans notre corpus, de toutes les formes verbales futures du turc, c'est évidemment l'affixe -(y)AcAk, la forme la plus générale de l'expression du futur en turc, qui est le plus fréquemment utilisé avec un

pourcentage de 68,90%. À côté de cette forme, on ne trouve qu’une seconde qui puisse retenir l’intérêt : c’est l’aoriste -(A/I)r. Le pourcentage de l’apparition de la forme -(A/I)r par rapport à toutes les autres formes futures du turc utilisées dans les poèmes sélectionnés est de 19,32%.

FS*	: 100 / 119 = 84,03%
FS+PRP**	: 113 / 119 = 94,95%
-(y)AcAk	: 82 / 119 = 68,90%
-(A/I)r	: 23 / 119 = 19,32%
-(y)AcAk® FS	: 71 / 82 = 86,58%
-(y)AcAk ® (FS+PRP)	: 76 / 113 = 67,25 %
-(A/I)r ® FS	: 22 / 100 = 22%
-(A/I)r ® (FS+PRP)	: 23 / 113 = 20,35%
* FS : Futur simple	
** PRP : Présent prospectif	

2.2.2. Correspondance -(y)AcAk / Futur simple

Dans notre corpus, le futur turc présenté par l’affixe -(y)AcAk ne correspond jamais au présent futur français (exemple : je *pars* lundi). Il est très majoritairement traduit en français par le futur simple (exemple : je *partirai* lundi), avec un pourcentage de 86,58% des cas relevés. -(y)AcAk est très rarement traduit par le présent prospectif (exemple : je *vais partir* lundi) et les verbes modaux: dans tous les deux cas, le pourcentage de correspondance n’est que de 6,09%. Et enfin, il y a une seule occurrence de l’expression verbale « être sur le point de » utilisée pour rendre en français l’affixe -(y)AcAk.

	FS	PRP	Verbes modaux	Être sur le point de	Total
-(y)AcAk	71	5	5	1	82
-(A/I)r	21	2	-	-	23
-(I)yor	1	-	-	-	1
-(y)AcAk-Tir	3	-	-	-	3
-Tlr ou ø	3	-	-	-	3
-mAll	-	3	-	-	3
Redoublement	-	4	-	-	4
Total	99	14	5	1	119

Il est aussi à noter que, la seconde des formes futures turques bien représentées dans notre corpus, c’est-à-dire la forme -(A/I)r est aussi presque toujours traduite par le futur simple ; le pourcentage en est 91,30%.

2.2.3. Correspondances futur français / formes verbales du turc

L'analyse des occurrences dans le sens français / turc a montré que le futur du français, le FS et le PRP associés, s'utilise dans les traductions de façon à correspondre à plusieurs formes verbales du turc mais une préférence pour traduire le -(y)AcAk par le FS est manifeste: dans 70% des cas, c'est la forme la plus générale du futur turc qui correspond au futur simple et aussi plus rarement au PRP (35,71%). La correspondance FS /-(A/I)r se traduit par un pourcentage de 21,21% alors que ce pourcentage est encore moins important pour le cas où le PRP traduit l'affixe -(A/I)r : 14,28%. Quant au présent futur turc, le progressif -(I)yor, il n'est pas bien représenté du tout dans notre corpus.

3. Le futur du turc : temps ou modalité

3.1. -(y)AcAk / FS: Futurs linguistiques à valeur déictique

En expliquant les instructions du FS, Barceló et Brès (2006 : 102) affirment que « *l'instruction temporelle du FS est un point qui de l'avis général va de soi. Son nom l'indique : le FS situe le procès dans l'époque.... future* », et ils donnent pour exemple une annonce de la SNCF :

(1) *Le TGV numéro 581 en direction de Paris partira voie A.*

Ils rappellent aussi que si l'on y ajoute un circonstant localisant le procès dans le futur, l'énoncé reste parfaitement acceptable mais il ne l'est plus avec un circonstant localisant dans le passé :

(2) *Dans dix minutes / demain, le TGV numéro 581 en direction de Paris partira voie A.*

(3) ** Il y a dix minutes / *hier, le TGV numéro 581 en direction de Paris partira voie A.*

Tout en nous abstenant d'essayer d'expliquer le système propre d'une langue donnée sur le modèle d'une autre, il nous est cependant difficile de comprendre pourquoi certains linguistes refusent au futur turc cette propriété qui est pourtant très claire : le nom même de l'affixe -(y)AcAk, « gelecek zaman eki », le lie à l'époque futur. Certes, dans le cas d'une annonce dans un lieu public, comme celle citée en (1), l'équivalent en turc de l'énoncé aurait plutôt recours à la forme -(y)AcAk-TIr car le suffixe -TIr, traditionnellement défini comme un suffixe nominal prädicatif de troisième personne (Bazin, 1978 : 59), s'associe au morphème du futur pour indiquer que l'énonciateur assume l'information qu'il annonce ou qu'il se sent directement concerné par cette

information (Baştürk, Danon-Boileau, Morel, 1995 : 151) :

(4) İstanbul-a gid-en/ 581 / numara-lı tren/ (on dakika sonra / yarın),/beşinci peron-dan/ kalk-acak-tır.

İstanbul-datif-aller-qui /581/ numéro-ayant-train/ (dans dix minutes / demain)/ perron 5-ablatif partir-Futur-Tir

Mais, sans cette situation spécifique de la co-énonciation, le même énoncé avec la forme « *kalk-acak* », c'est à dire avec le seul thème du futur, est tout à fait courante et parfaitement acceptable.

De même, des exemples tirés de notre corpus présentent des emplois de -(y)AcAk que l'on qualifierait sans hésitation de « temporels » car, dans ces énoncés, le futur sert avant tout à situer un procès comme ultérieur par rapport au moment de la parole. Ainsi, dans (5), le verbe *dur-muş-uz* (s'arrêter-mlş-1^{ère} pers. du plur.), énonce un fait dont le déroulement importe moins que le résultat lié à la situation présente et qui sera donc traduit en français par des présents d'état (Bazin, 1978 :79). Dans ce contexte, l'emploi des adverbes de temps et d'ordre s'accommode parfaitement de la fonction temporelle du futur :

(5) *Su başında dur-muş-uz.* [s'arrêter-évid-1ppl]⁴ / *Önce kedi gid-ecek,* [s'en aller-futur] / *kaybol-acak* [se perdre-futur] *suda sureti.* / *Sonra ben gid-eceğ-im,* [s'en aller-futur-1ps] / *kaybol-acak* [se perdre-futur] *suda suretim.* (p. 1633)

Nous sommes *au bord de l'eau* / *Le chat s'en ira le premier,* / *dans l'eau se perdra son image.* / *Et puis je m'en irai, moi,* / *dans l'eau se perdra mon image.* (p. 236)

Dans un autre exemple, c'est l'opposition avec le passé (*konuş-TI-m* / parlai) et le progressif (*ver-lyor-(I)m* / donne), ainsi que l'intervalle mesuré dans un système conventionnel (bien qu'aux évocations poétiques) : « *tam şafak vakti* / [juste] à l'aube » qui assurent au futur sa fonction temporelle de situer le procès dans une époque future.

(6) *Ben, spiker, konuştum* [parler-pse-1ps] / *sesim bir tohum gibi ağır ve çıplak:* / - *Kalbimin saat ayarımı veriyorum,* [donner-prog-1ps] / *gonga tam şafak vakti* [juste à l'aube] *vur-ul-acak* [sonner-psf-futur]. (p. 743)

Je parlai, moi, le speaker, / La voix lourde et nue comme le grain / « Je donne l'heure de mon cœur, / Le gong sonnera à l'aube. » (p. 88)

Il est cependant des cas qui prêtent aux discussions. Ainsi, dans (7), le co-texte fournit l'intervalle par rapport au moment de la parole, mais comme cet intervalle est signalé par une expression de temps indéfinie : « *bir gün* / un jour », on pourrait prétendre qu'il s'agit ici d'un « futur des prophéties » (Martin, 1981 : 83), donc d'un emploi plutôt modale du futur. Or, un autre décodage de cet énoncé est aussi tout à

fait légitime : la virtualité inhérente à l'époque future se transforme en une certitude dans la mesure où l'être mortel est capable de se considérer comme un simple élément de l'univers.

(7) “- *Paydos...*” di-(y)ecek [dire-futur] *bize bir gün [un jour] tabiat anamız, / -“gülmek, ağlamak bitti çocuğum...” / Ve tekrar [de nouveau] uçsuz bucaksız başla-(y)acak [commencer-futur] : / görmeyen, konuşmayan, düşünmeyen hayat...* (p. 734)

Fini, dira un jour notre mère Nature / Fini de rire et de pleurer, mon enfant / Et ce sera de nouveau la vie immense / qui ne voit pas, qui ne parle pas, qui ne pense pas. (p. 89)

La même interprétation modale serait possible pour (8) aussi. Même sans le déictique « *yarın / demain* » -qui est d'ailleurs omis dans la traduction-, une vérité maintes fois exprimée depuis Ronsard ne peut pas être réduite au statut d'une simple hypothèse. Cet énoncé serait plutôt interprété comme un exemple aux cas où « *le futur s'accommode de la certitude absolue* » (Martin, 1981 : 83).

(8) *Balla dolu petek / yani gözlerin güneşle dolu... / Gözlerin, sevgilim, gözlerin toprak ol-acak [terre être-futur] yarın, / bal başka petekleri doldurmak-ta devam ed-ecek [emplir-loc continuer-futur]...* (p. 735).

Ruches emplies de miel / Tes yeux, je dis pleins de soleil / Tes yeux, ma bien aimée, se rempliront de terre / Et le miel emplira d'autres ruches. (p. 87)

Quant à (9), on voit que dans cet extrait, « *le futur fonctionne discursivement en opposition au passé* » (ibid, p. 83), cette opposition étant d'ailleurs soulignée par le connecteur « mais » :

(9) *Biliyorum henüz bitmedi [finir-nég-pse] / sefaletin ziyafeti... / Bit-ecek [finir-futur] fakat...* (p. 624)

Je sais qu'il n'est pas encore fini / le banquet de la misère / mais il finira... (p.97)

De même, dans (10) où le narrateur s'adresse à un soldat allemand mort pendant la guerre, l'opposition passé/ futur est évident :

(10) [...] *adımı duy-ma-dı-n [entendre-nég-pse-2ps] ve hiç duyma-(y)acaksın [entendre-nég-futur-2ps].* (774)

[...] Tu n'as pas entendu mon nom, tu ne l'entendras jamais. (63)

3.2. -(y)AcAk / FS: Emplois modaux du futur

Il ne serait pas faux d'affirmer que les nuances modales de l'affixe -(y)AcAk ne sont pas propres au turc et les temps Futurs d'autres langues, et en occurrence celui du français, présentent les mêmes effets modaux. Si le futur se prête effectivement à des emplois modaux, il vaudrait mieux les repérer dans leur interaction avec le co-texte et le contexte. C'est ce que nous allons faire rapidement en reprenant, en grande partie, l'énumération faite par Martin (1981 : 82-83).

3.2.1. Futur dans le tour hypothétique et le futur de promesse

Les effets traditionnellement reconnus comme modaux sont en effet liés au paradoxe du futur, comme le note Rebotier (2009 :77) : « *Dans tous ces énoncés, il s'agit d'affirmer que le procès aura lieu, indépendamment des plans, des souhaits et des contraintes qui peuvent exister au moment de l'énonciation. Le locuteur ne fait appel qu'à sa connaissance ou conviction* ». Cette attitude du locuteur se prête bien à l'acte de promesse. Ainsi, dans l'extrait (11), la deuxième partie où le verbe s'emploie à la première personne est un exemple au futur de promesse et la première partie, où le futur est employé dans un tour hypothétique ne fait qu'en préparer l'énonciation.

(11) [...] *Fakat / emin ol ki sevgili / zavallı bir çingenenin / kıllı, siyah bir örümceğe benzeyen eli / geçir-ecek-se* [passer-futur-suppl] *eğer [si] / ipi boğazıma, / mavi gözle-rimde korkuyu görmek için / boşuna bak-acak-lar* [regarder-futur-3ppl] *Nazım'a!* /

Ben [moi], / *alacakaranlığında son sabahımın / dostlarımı ve seni gör-eceğ-im* [voir-futur-1ps] / *ve yalnız / yarı kalmış bir şarkının acısını / toprağa götür-eceğ-im* [emporter-futur-1ps]... (p.421)

[...] *Mais / rassure-toi, ma bien-aimée, / si la main noire et velue d'un pauvre tzigane / finit par me mettre la corde au cou / ils regarderont en vain / dans les yeux bleus de Nazım / pour y voir la peur. /*

Dans le crépuscule de mon dernier matin / je verrai mes amis et toi / Et je n'emporterai sous la terre / que le regret d'un chant inachevé. (p.91)

L'emploi de -(y)AcAk dans la protase présente la condition comme liée à une décision déjà prise au moment de l'énonciation, tandis que son emploi dans l'apodose sert à annuler les conséquences attendues pour y opposer une autre conséquence qui se prête à un défi ou encore à une promesse. Cette lecture de promesse est facilitée par la consolation adressée à la bien-aimée qui a certainement peur de la réalisation de la condition.

3.2.2. Futur volitif

Notre corpus contient plusieurs exemples où -(y)AcAk est présent dans des énoncés que l'on peut qualifier de volitif ou « jussif ». Conformément à la description de Martin (1981 : 82, 84, ces énoncés « *évoquent assertivement le fait ordonné [...] comme s'effectuant dans l'avenir* ». En fait, dans la plupart de ces exemples, comme (12) c'est surtout la situation discursive qui nous permet d'interpréter l'énoncé comme un ordre : le poète qui a consacré sa vie entière à « préparer les lendemains qui chantent » croit avoir « *l'autorité nécessaire pour que son interlocuteur se conforme à sa vision de l'avenir exprimé par le FS* » (Barceló et Brès, 2006:105).

(12) *Yaşamak şakaya gelmez, / büyük bir ciddiyetle yaşa-(y)acaksın [vivre-futur-2ps] / bir sincap gibi mesela, / yani, yaşamının dışında ve ötesinde hiçbir şey beklemeden, / yani bütün işin gücün yaşamak ol-acak [vivre être-futur]. (906)*

La vie n'est pas une plaisanterie / Tu la prendras au sérieux / Comme le fait un écureuil, par exemple, / sans rien attendre du dehors et d'au-delà. / Tu n'auras rien d'autre à faire que de vivre. (112)

Mais il est aussi des exemples de futur volitif où la traduction en français rend l'affixe -(y)AcAk par le verbe de modalité *devoir* :

(13) *Yani, nasıl ve nerede olursak olalım / hiç öl-ün-me-(y)ecek-miş [mourir-psf-nég-futur-évid] gibi yaşa-n-acak... [vivre-psf-futur]. (906)*

Ainsi où que tu sois, quelques soient les circonstances / Tu dois vivre / Comme si jamais tu ne devais mourir. (224)

En effet, dans leur analyse sur les emplois temporels du verbe *devoir*, Vetters et Barbet présentaient comme évidente la proximité sémantique entre le verbe modal *devoir* et la temporalité future : « *Si l'on dit qu'une chose [...] doit être faite, cela veut d'ordinaire dire que la chose en question reste à faire* » (2006 : 200). La traduction donnée ici ne fait qu'explicitier comme une obligation, la volonté du poète.

3.2.3. Futur de vérité générale

Notre corpus nous offre un emploi très intéressant du futur turc que nous croyons proche de l'emploi dit gnomique dans le sens qu'il est fondé sur une expérience commune aux hommes de cœur :

(14) [...] *Bilirim, hele bir düşmeye gör hasretin halisine, / hele bir de tam okka dört yüz dirhemse yürek, / yolu yok, Don Kışot'um benim, yolu yok, / yel değirmenleriyle dövüş-ül-ecek [se battre-psf-futur]. (905)*

[...] Je sais / Une fois qu'on tombe dans cette passion / Et qu'on a un cœur d'un poids respectable / Il n'y a rien à faire, mon Don Quichotte, rien à faire, / Il faut se battre avec les moulins à vent. (106)

Dans (14) le futur turc semble exprimer une vérité générale plus qu'un fait à venir. Le recours à des descriptions généralisantes affirmées par le « *je* », présente la condition comme basée sur l'expérience et ce procédé facilite d'avancer la conséquence comme inévitable. Mais alors que dans l'énoncé en turc, le futur garde sa valeur temporelle en localisant l'action dans l'avenir, la valeur de vérité générale sous-jacente à l'énoncé rend possible la traduction par « *il faut* ». Il reste que, ce verbe de modalité exprimant la nécessité permet aussi une lecture future.

3.2.4. Futur d'indignation

Dans (15) et (16) il s'agit d'un procédé rhétorique par lequel le locuteur s'adresse à un interlocuteur fictif pour transformer un récit connu de tout le monde à des affirmations auxquelles il feigne d'adhérer dans la logique d'une argumentation concessive, exprimée par la structure « bien sûr que...mais ». Seulement, le locuteur ainsi que le lecteur savent bien qu'il s'agit ici des événements antérieurs au moment de l'énonciation. Alors comment interpréter cet emploi du futur ? Ce futur, nous semble s'apparenter à ce que Martin (1981 : 82) appelle « *futur d'indignation* » et définit comme un futur qui « *joue sur l'illusion du possible* » : c'est par jeu qu'on transpose les événements réels (bien qu'appartenant à une œuvre de fiction) dans l'avenir. Et comme on le voit, cette transformation n'est pas rendue linguistiquement dans la traduction.

(15) *Haklısın, elbette senin Dulsinya'ndır dünyanın en güzel kadını, / elbette sen haykır-acak-sın [crier-futur-2ps] bunu / bezirganların suratına, / ve alaşağı ed-ecek-ler [renverser-futur-3ppl] seni / bir temiz pataklayacaklar [battre-futur-3ppl] seni. / (905)*

Tu as raison, / Dulcinée est la plus belle femme du monde / Bien sûr qu'il fallait crier cela / à la figure des petits marchands de rien du tout / Bien sûr qu'ils devaient se jeter sur toi / Et te rouer de coups, (106)

Or, dans la suite de l'énoncé, c'est-à-dire dans (16), l'affixe -(y)AcAk, parce qu'il garde son instruction temporelle [+ futur], est rendu en français par le FS.

(16) *Fakat sen, yenilmez şövalyesi susuzluğumuzun, / sen, bir alev gibi yanmakta devam ed-ecek-sin [continuer-futur-2ps] / ağır, demir kabuğunun içinde / ve Dulsinya*

bir kat daha güzelleş-ecek [s'embellir-futur]. (905)

Mais tu es l'invincible chevalier de notre soif / Tu continueras à vivre comme une flamme / Dans ta lourde coquille de fer / Et Dulcinée sera chaque jour plus belle. (106)

3.2.5. Futur d'éventualité

Dans notre corpus nous avons relevé un seul exemple du futur d'éventualité (énoncé 17) où le poète imagine dialogiquement une objection de sa femme. Comme l'objection sera naturellement postérieur au moment de l'énonciation, ici aussi l'affixe -(y)AcAk ainsi le FS gardent leur valeur de situer l'événement dans l'avenir.

(17) Şimdi dışarda olmak, / dörtına sürmek dağlara doğru atı. / «- Ata binmesini de bilmezsin,» - di-(y)ecek-sin [dire-futur-2ps] ama / şakayı bırak ve kıskanma, [...] (637)

Être dehors maintenant, dehors / à cheval au galop / vers les montagnes / Tu ne sais pas monter au cheval, me diras-tu. / Ne plaisante pas et ne sois pas jalouse [...] (95)

3.2.6. Futur prophétique

« Pour sûr qu'ils sont à venir / les plus beaux jours à vivre », écrivait Nazım Hikmet. Notre corpus est composé des poèmes d'un poète qui croit en avenir, au prix de sa vie. Il n'est pas étonnant donc, qu'au contraire de certains emplois modaux du futur, tels le futur d'atténuation et le futur conjectural, qui y sont sous-évalués, notre corpus abonde des emplois prophétiques du futur auxquels nous donnerons ici un seul exemple, tiré d'un poème qu'il a écrit au 5^{ème} jour de sa grève de faim:

(18) [...] yine de yaşanmakta devam ed-eceğ-im [continuer-futur-1ps] yanı başınızda : / Aragon'un mısraında ol-acağ-ım [être-futur-1ps] /-gelecek güzel günleri anlatan her mısraında - ve beyaz güvercininde Picasso'nun / ve Robeson'un türkülerinde / ve asıl / ve en güzeli: / Marsilya dok işçilerinden yoldaşımın muzaffer gülüşünde ol-acağ-ım [etre-futur-1ps]. (945)

[...] Je continuerai à vivre parmi vous, je le sais : / Je serai dans le vers d'Aragon / -Dans son vers qui raconte les beaux jours à venir - / Je serai dans le pigeon blanc de Picasso / Je serai dans les chansons de Robeson / Et surtout / Et le plus beau : / Je

serai dans le rire victorieux de mon camarade / Parmi les dockers de Marseille. (133)

Conclusion

L'objectif a été d'essayer de détecter des correspondances entre le futur du turc, exprimé par l'affixe -(y)AcAk, et le futur du français, futur simple et présent prospectif associés. Dans un premier temps, nous avons relevé les occurrences de -(y)AcAk dans les poèmes écrits en Turc, puis leur traduction dans la version française. Ensuite, par souci de vérification, nous avons analysé ces poèmes dans le sens français/turc.

Notre échantillon étant très limité, nous ne prétendons naturellement à aucune représentativité. Notre démarche nous a cependant permis d'analyser les tendances en matière de traduction du futur turc et d'illustrer notre point de vue : l'affixe -(y)AcAk est très majoritairement traduit en français par le futur simple et dans la grande majorité des exemples que nous avons relevé dans notre corpus, toutes ces deux formes d'expression du futur situent le procès dans l'époque future.

Comme les temps futurs d'autres langues, et en occurrence le FS du français, l'affixe -(y)AcAk aussi présente des nuances modales. Et les emplois modaux que nous avons repérés dans leur interaction avec le co-texte et le contexte, permettent une lecture future.

Mais, en tenant compte du seul exemple de notre corpus que nous avons nommé « *futur d'indignation* » qui transpose les événements réels dans l'avenir, il nous faudrait peut-être atténuer notre conclusion en adoptant la formule avancée par Revaz (2009 : 154) quand elle adhère à l'idée de Touratier qui affecte au FS le signifié « *projeté* » : l'affixe -(y)AcAk marque un temps futur tout comme le FS, dans le sens que c'est « *un temps 'projectif', ce qui comprend une projection autant dans un « à-venir » (factuel ou non) que dans un monde possible (non factuel)* ».

Bibliographie

- Barceló, G. J., Brès J. 2006. *Les temps de l'indicatif du français*. Paris : Éd. Ophrys.
- Baştürk, M., Danon-Boileau, L., Maurel, M.-A. 1995. « Analyse sur corpus de la valeur de -Miş en turc contemporain ». In : Z. Guentcheva (dir) *L'Enonciation médiatisée* (pp.145-156). Louvain-Paris : Bibliothèque de L'information Grammaticale.
- Bazin, L. 1987. *Introduction à l'étude pratique du turc*. Paris : Librairie d'Amérique et d'Orient. Adrien Maisonneuve.
- Diaz, O. 1983. « Les expressions idiomatiques ». *Communication et langage*, vol.58, n°58, pp. 38-48.
- Godel, R. 1945. *Grammaire Turque*. Genève: L'Université de Genève.
- Gültekin, M. 2006. « Tarihi ve Çağdaş Türk Lehçelerinde Gelecek Zaman Ekleri Üzerine Bir Deneme ». *TÜBAR*, XX, pp. 33-59.

- Halmøy, O. 1992. « La concurrence futur simple / futur périphrastique dans un roman contemporain ». *Travaux de linguistique et de philologie*, XXX, pp. 171-186.
- Hikmet, N. 1964. *Anthologie Poétique*, Paris : Les Éditions Français Réunis.
- Hikmet, N. 2008. *Bütün Şiirleri*, İstanbul: YKY.
- Jakobson R. 1963. *Essais de linguistique générale*, Paris : Minuit.
- Kocaman, A. 1993. « Some remarks on future reference in Turkish ». *Türk Dilleri Araştırmaları* n° 3, pp. 133-137.
- Kerslake, C. 1997. Future time reference in subordinate clauses. In : K. İmer, N. E. Uzun (eds.) *Proceedings of the VIIIth International Conference on Turkish Linguistics* (pp.49-59), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kuruoğlu, G. (1984). « The reference in Turkish Conditional Sentences ». *Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri*, (pp.129-141). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Martin, R. 1981. « Le futur linguistique : temps linéaire ou temps ramifié ? ». *Langages* n° 64, pp. 81-92.
- Rebotier, A. 2009. « Le futur de l'allemand en comparaison avec les langues romanes : esquisse d'une définition d'une catégorie translinguistique de Futur ». *Faits de Langues* n° 33, pp. 69- 78.
- Revaz, F. 2009. « Valeurs et emplois du futur simple et du présent prospectif en français ». *Faits de Langues* n° 33, pp. 149-161
- Uzun, N. E. 1996, « A Zero Morpheme Analysis and the New classification of Verbal Inflexional Affixes in Turkish » [En ligne]. Disponible le 4 novembre 2013 : <http://www.academia.edu.4132688>
- Uzun, N. E. 1998, « Türkçe'de Görünüş/Kip/Zaman Üçlüsü ». *Dil Dergisi* n° 68, pp. 5-22.
- Subaşı Uzun, L. et Erk Emeksiz, Z., 2003, « Türkçede -Ar Biçimbiriminin Anlamsal ve Sözdizimsel Yapısı Üzerine ». *XVI Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, (pp. 129-145). Ankara : Hacettepe Üniversitesi.
- Taylan, E. E. 1996, « Erguvanlı-Taylan, E. 1996. The Parameter of Aspect in Turkish », In A. Konrot (ed.) *Modern Studies in Turkish Linguistics / Proceedings of the 6th International conference on Turkish Linguistics* (pp.153-168), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Vetters, C. et Barbet, C., 2006, « Les emplois temporels des verbes modaux en français : le cas de devoir ». *Cahiers de praxématique* n° 47, pp. 191-214.
- Yavaş, F. 1982. « Future reference in Turkish ». *Linguistics* n° 20, pp. 411-429.

Notes

- 1 La consonne de liaison /y/ n'apparaît qu'après une voyelle.
- 2 À cause de la variation régulière sourde/sonore, la consonne finale sourde /k/ devient /ğ/ devant la voyelle initiale d'un suffixe, d'où les formes -(y)AcAğ et -(y)EcEğ.
- 3 *Sur 27 poèmes traduits qui constituent le corpus*,
 - 16 sont traduits par Sabahattin Eyüboğlu sous le pseudonyme de Hasan Gureh,
 - 4 par Charles Dobzynsky,
 - 1 par Nazım Hikmet en compagnie d'André Wurmser,
 - 2 poèmes sont adaptés par Charles Dobzynsky,
 - 1 poème est écrit directement en français par le poète,
 - 1 poème est paru dans Commune (1936), sans nom du traducteur,
 - 1 autre dans Soutes (1937), sans nom du traducteur,
 - 1 poème est signé par les initiales d'un nom inconnu: C.O.
- 4 Nous utilisons les abréviations suivantes: évid : évidentiel, loc : locatif, nég : négation, ppl : personne du pluriel, prog : progressif, ps : personne du singulier, pse : passé, psf : passif, supp : suppositif.

Doğadan Kültüre / Kültürden Doğaya evrilen İnsan ve Reklam



Özge Sönmez

Université Dokuz Eylül, İzmir, Turquie
ozge.sonmez@deu.edu.tr

V. Doğan Günay

Université Dokuz Eylül, İzmir, Turquie
dogan.gunay@deu.edu.tr

Reçu le 19.06.2013 / Accepté le 15.12.2013

**L'homme qui s'évalue de la nature à la culture/ de la culture à la nature et la
publicité**

Résumé: Tous les développements scientifiques et technologiques qui ont été réalisés jusqu'à aujourd'hui ont visé à dominer la nature pour vivre dans un environnement plus confortable. Mais on observe aussi que cet objectif - traité sans précaution - a considérablement pollué la Terre qu'il faut désormais protéger comme l'indiquent les développements scientifiques et technologiques. Ce que l'homme recherche désormais, ce sont donc des produits technologiques respectant la nature et la vie sous toutes ses formes humaines, animales, végétales et minérales. La dichotomie nature/culture peut et doit se retrouver dans tous les produits de consommation. Le message publicitaire se sert constamment de cette dichotomie et tente de l'imposer comme une composante essentielle de chaque produit commercialisé, avec l'idée forte de montrer que ce dernier respecte bien ce qui est "naturel" au sens biologique du terme et qui, comme tel, contribue à notre sauvegarde dans tous les domaines. C'est cette dichotomie que nous chercherons à établir dans l'étude qui suit en appuyant notre recherche sur l'analyse de messages publicitaires envisageant le consumérisme social dans une perspective d'avenir.

Mots-clés : culture, nature, publicité

Doğadan Kültüre Kültürden Doğaya Evrilen İnsan ve Reklam

Özet: Geçmişten günümüze gerçekleşen bütün bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğaya hükmetmeyi ve daha rahat bir ortamda yaşanılmasını amaçlamıştır. Ancak önlem alınmadan kaydedilen bu bilimsel ve teknolojik gelişmelerin dünyayı günümüzde oldukça kirlettiği görülmektedir. Günümüzde insanın aradığı; doğaya, insana, hayvana, bitkiye ve minerale kadar tüm yaşam çeşitlerinin varlığına saygı gösteren teknolojik ürünlerdir. Doğa/kültür karşıtlığı tüm tüketim ürünlerinde vardır ve olmalıdır. Reklam bildirisi bu karşıtlıktan sıklıkla yararlanır ve her ekonomik ürünün bu temel bileşeni içermesine çalışır. Bunu da, söz konusu ürünün biyolojik anlamda doğal olana saygı duyduğunu ve bu sayede bizi diğer alanlarda da koruğunu vurgulayarak yapar. Bu çalışmada doğa/kültür karşıtlığı reklam bildirileri esas alınarak incelenmiş, ve bu bildirilerin gelecekte ilgili toplumsal tüketim davranışını nasıl şekillendireceği ele alınmıştır.

Anahtar sözcükler : Kültür, doğa, reklam

Human Being Evolving From Nature to Culture, Culture to Nature and Advertisement

Abstract: All the scientific and technological developments have aimed at mastering nature and having higher living standards. However, it is clear that such scientific and technological developments have polluted our world as they are not used with discretion. Today what we human beings seek for is the technological products which respect nature, human beings, animals plants and organisms . Nature versus nurture has been inherent in all products. Advertisements make use of this bipolar opposition and each economic product should inhere this basic foundation by stressing that this so called product actually respects everything that is natural and protects us form all harms in all the possible ways. This study tackles the advertisements from the perspective of nature versus nurture and focuses on how such ads shape the consumer behavior.

Keywords: culture, nature, advertisement

0. Giriş

Günümüz toplumları kültürel doyuma fazlasıyla ulaşıldığını düşündüğünden, bu toplumların söylemlerinde ve eylemlerinde doğayı tekrar anımsama ve doğaya dönüş davranışları sıkça görülmektedir. Örneğin, gelişmiş toplumlarda “Yeşiller Partisi” gibi örgütlenmeler doğaya olan ilginin bir sonucudur. Bu konuda çok şey söylenebilir ancak en yalın biçimiyle insanoğlu, içinde bulunduğu durumdan hoşnut olmayan, kendisinin uzağında bulunan ya da kendinde o anda eksik olan şeyi ya da durumu arzulayan bir canlı türüdür. Özellikle teknolojik gelişmelerin olumsuz yanlarından etkilenen çağımız insanında bu durum her dönemdekinden daha fazladır. İnsan, ilkel ya da doğal yaşam içinde kültürel ortamı, gelişmiş ya da kültürel yaşam içinde ise doğal ortamı arzulamaktadır veya anımsamaktadır.

Bu ikili yapı içinde farklılıklar vardır. İlkel ortamda (doğal yaşam) kültürel gelişim, gelecekte olabilecek bir durumdur. Henüz yaşanılmamış bir evredir. Oysa ki, kültürel ortamda doğayı arzulayan insanoğlu, daha önce o yaşam biçimini görmüştür. Onunla ilgili bilgi birikimine sahiptir. (Bu evrimsel bir durumdur, XXI. yüzyılda yaşayan insan, ilkel-doğal ortamın tüm özelliklerini ansiklopedik bilgilerden öğrenecektir). Bu sefer, insanın geriye dönüşü arzu ederken, seçmeci davrandığını da belirtmeliyiz. Yani daha önceden, yaşadığı evreye oranla göreceli olarak ilkel olan doğanın arzu edilip edilmediği tartışmalıdır. Modern çağdaki doğa, içerisinde fazla olumsuzluklar olmayan, bir bakıma yapılandırılmış bir doğadır. Kültürel dünyadan tekrar ilkel doğaya dönüşte nasıl bir doğal ortam istenildiğini çalışmanın ileriki aşamalarında ele alacağız.

1. Kültür nedir?

Kültür kavramı antropoloji, sosyoloji, felsefe, vb. çeşitli bilim dalları tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Her bilimin kendi araştırma nesnesini göz önüne

olarak tanımlamaya çalıştığı bu kavram oldukça karmaşık ve geniş uçludur. Edebiyat ve kültür kuramları uzmanı Terry Eagleton'a göre kültür, "genlerle aktarmadığımız her şeydir" (2005:11). Bu tanımdan yola çıkarak Eagleton'ın, insanı biyolojik bir organizma olmanın ötesinde, kültürel değerler oluşturan, bunları düşünce, söylem ve eylem yoluyla sonraki nesillere aktarabilen bir "yaratıcı özne" olarak kabul ettiğini söyleyebiliriz. Kabaca "bir ulusa ya da uygarlığa özgü entelektüel görünüşlerin tümü" (Petit Robert: 611) olarak tanımlanan kültür kavramı, Eagleton'ın örtük olarak vurguladığı doğa/kültür karşıtlığıyla farklı boyutlara uzanır.

İnsanoğlu, tarih öncesi zamanlardan günümüze doğru evrilerek gelişirken, genlerini diğer kuşaklara aktarmakla birlikte, bununla eş zamanlı olarak, yarattığı kültürel evreni de zenginleştirerek aktarmıştır. Bir taşı yerden alıp yontan ilkel insan (doğal özne) artık modern çağda; konuşan, yazan, icat eden, keşfeden, yaratan, üreten, değiştiren ve iyileştiren bir "kültürel özne"ye dönüşmüştür. Alman filozof G. W. Leibniz'in kültür kavramını "geçmişle yüklü ve geleceğe gebe" (*Aktaran* Özlem, 1993: 152) şeklinde tanımlaması tesadüf değildir. Leibniz, tarih öncesinden günümüze aktarılan her türlü değer, gelecekte de artarak devam edeceğini vurgulamıştır.

Kültür kavramının temel özelliklerinden birisi de bir topluluğa ait olmasıdır. Belli bir süre bir arada yaşayan bir topluluğun kültüründen ve kültürel birikiminden söz edilebilir. "Bir toplumun üyesi olan insan tarafından edinilen bilgilerin, inançların, sanatın, değerlerin, kuralların, geleneklerin, diğer yeti ve alışkanlıkların tümü"nin (Journet, 2002: 1) kültür olduğunu belirten antropolog E. Tylor da, insanın sadece bir organizma değil, diğer türdeşleriyle birlikte hareket eden, bu öznelerle ortak değerler çatısı altında birliklilik oluşturabilen ve bu topluluğun içinde yeni değerler kazanan bir kültürel özne olduğunun altını çizer.

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak, kültür kavramının insan tarafından yaratıldığını, kendi yarattığı bu kavramın hem öznesi hem de ögesi olduğunu, tarih öncesi zamanlarda doğanın sadece edilgen bir parçasıyken, modern çağda; etken, değiştirici ve aynı zamanda değişen bir kültürel özne olduğunu söyleyebiliriz.

1. 1. Claude Lévi-Strauss ve Doğa/Kültür Karşıtlığı

İnsanın hem doğayı dönüştüren bir özne, hem de doğa tarafından dönüştürülen bir nesne olduğu düşünülebilir. İlk insanın doğayı dönüştürme ihtiyacı ilkel doğayla birebir yaşamasından ileri gelmektedir. İlkel doğayla karşı karşıya gelen ilk insan, iklim koşullarının elverişsizliği ve yetilerinin az gelişmişliği nedeniyle içgüdüsel olarak kendini doğanın olumsuz yönlerinden korumaya çalışmıştır. Örneğin, bir fırtınanın ortasında kalan ilkel insan, güdülerini dinleyerek bir mağaraya sığınır. İçgüdüsel olarak sığınma davranışı gösteren ilkel insan 10.000'lerce yıl sonra bilinçli olarak ev yapan homo sapiens'lere dönüşmüştür. Buradan yola çıkarak, insanın kültürel öğeler oluştururken

doğayı taklit ettiğini, ona öykündüğünü öne sürebiliriz.

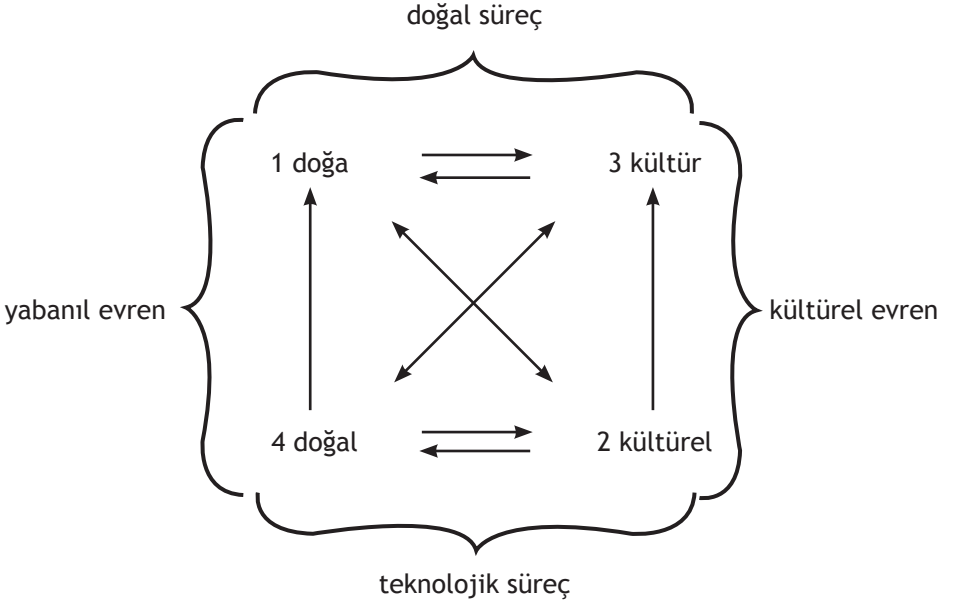
Bu örnek “ilkellik”, “ilkel doğa” ve “ilkel insan” üzerinde tekrar düşünmemizi sağlar. Bu kavramlar hakkındaki kalıplaşmış düşünceler, yapısalcı antropolog ve etnolog Claude Lévi-Strauss’un yaptığı araştırmalar tarafından boşa çıkarılmıştır. Her birey, kendinden önceki zamanlarda yaşamış insanı ve davranışlarını kendi çağından yola çıkarak ilkel olarak nitelendirme eğilimindedir. Örneğin, bugünden yola çıkarak, ateşi bulan özneyi ilkel olarak nitelendirmek ne kadar doğrudur? Lévi-Strauss, mutfağın, etin (doğal) ve ateşin (kültürel) birleştiği önemli bir mekân olduğunu belirtirken, aslında o dönemin insanını kültürel bir keşfe imza attığı için yüceltir (Lévi-Strauss, 1967: 259). O’na göre “ilkellik konusunda edindiğimiz geleneksel imgenin değişmesi gerekir. “Yabanıl”, hiçbir zaman ve hiçbir yerde, bizim çoğu kez tasarlamaktan hoşlandığımız şu hayvanlık koşulunu zar zor aşmış, gereksinim ve içgüdülerinin tutsağı olmaktan hâlâ kurtulamamış, varlık olmamıştır kuşkusuz. Şu duygusallığın egemenliği altında, şaşkınlık ve katılım içinde boğulmuş bilinç de olmamıştır” (Lévi-Strauss, 2004: 68). Yaban (fr. *sauvage*) ve yabanıl (fr. *sauvage*) kavramları üzerinde geliştirilen çalışmalar sayesinde ilkel insana bakış günümüzde oldukça farklılaşmıştır.

Ayrıca, göstergebilimin üç temel disiplininden birisinin kültürel antropoloji olması da önemli bir durumdur. Bu karşıtlık bize doğa/kültür ikili yapısının anlamın oluşumunda da kullanılabileceğini gösterir.

1. 2. Doğaldan Kültürele Evrilen İnsan

İnsanın tarih içindeki gelişimi antropologlar tarafından ortaya konulmuştur. En eski insan türü olarak Neandertal’a ait bilgiler 150 bin yıl öncesine kadar geriye gitmektedir (Lewin, 2008: 4). Bu insanlar her açıdan doğanın bir parçası idi ve o dönemde “kültür” başlığı altında anılan çok az değer, bilgi ya da nesne vardı. Ama her geçen yıl kültür ya da uygarlık başlığı altına eklenecek yeni değerler oluştu. Günümüzde de bu birikimler sürmektedir ve insanlar yaşadığı sürece, önceki kültürel birikimi üstüne az ya da çok bazı eklemeler yaparak yaşamlarını sürdüreceklidir.

Ancak insanın ruhsal yapısı gereği içinde bulunduğu andan, ortamdaki ya da uzamdan sıkılma özelliği vardır. Daha önceden yaşadığı ya da hiç yaşamadığı başka anlara, dönemlere ya da uzamlara ilgi duyması, bunları arzu etmesi insana ait bir özelliktir. Her toplumun dilinde *nostalji*, *özlem*, *merak* gibi sözcükler vardır. Bunlar, toplumun içinde yaşadığı anın, uzamın dışındaki bir an ya da uzamla ilgili anlatımda kullanılır. Bu özellik hem bilimsel gelişmeye yardımcıdır, hem de insana bir devingenlik kazandırmaktadır. İnsanın tarih içindeki bu serüvenini, doğa/kültür karşıtlığı bağlamında, bir göstergebilimsel dörtgen¹ içinde değerlendirmek olanaklıdır.



TABLO 1: Doğa'dan kültür'e geçen insanın serüveni

Göstergebilimsel dörtgende anlamın oluşumunu karşıtlıklar ve kavramlararası ilişkiler belirler. Bizim burada oluşturduğumuz Tablo 1'de ise insanlığın evrimi ve ilişkileri belirtiliyor. Bir bakıma bu tablo insanın yaşadığı tarihsel evrimi gösteriyor². Tablo 1'in bir ve iki numaralı köşesi ilk insandan XVII. yüzyıla kadarki insanlık gelişimini belirtmektedir. Tablonun iki ve üç numaralı köşesi XVIII. yüzyıl ve XIX. yüzyılı ortalarına kadar bir süreci belirtmektedir. Tablonun üçüncü köşesi XIX. yüzyıl ve XX. yüzyılın ilk üççeyrek dönemini belirtmektedir. Yeşiller Partisi bu dönemlerde kurulmuştur. Tablonun dördüncü köşesi ise 1990 ile şu anda yaşadığımız dönemi belirten bir süreci göstermektedir.

Üstteki tabloda henüz son aşamaya (şu anda yaşadığımız evreye) gelinmemiştir. Bu tablodaki son aşama tekrar birinci evreye dönmek demektir. Ama bu seferki birinci evre değişmiş bir aşama olarak karşımızdadır. Bu nedenle yeni bir süreç olduğu söylenebilir. İnsanlığın önünde XXI. yüzyıldan başlayarak günümüze uzanan ve devam eden yeni bir süreç vardır.

İnsanlığın yaşama evreni ve buluşları tarih içinde sürekli geometrik diziler halinde gerçekleşmektedir. Yani her aşama bir önceki evreye göre daha kısa ve neredeyse bir önceki dönemin yarısı kadar bir süre içinde gerçekleşir. Yontma taş devrinden ateşin bulunmasına 10 bin yılda geçen insan, ateşin bulunuşundan örneğin tekerleğin bulunuşuna 5 bin yılda, tekerlekten buhar makinesinin bulunuşuna 2500 yılda, buharın makinesinin bulunuşundan bir başka buluşa 1250 yıl gibi sürelerde erişmiştir. Bunların hepsi hem teknolojik gelişme, hem de kültürel birikim olarak değerlendirilebilir.

Bu iki evreyi yorumladığımızda şöyle bir gelişim süreci ortaya çıkıyor: İnsanoğlu uzun süre yabanıl doğa (fr. *nature sauvage*) içerisinde yaşad. Ama sürekli bir gelişme, doğaya hükmetme ve kültürel birikimini arttırma arzusu içindeydi. Aslında kültürel açıdan gelişmenin nedeni, bir arzudan çok, o günkü doğa olaylarının getirdiği sorunları çözmenin, diğer bir deyişle bir gereksinimin sonucu olarak da kabul edilebilir.

İnsanoğlunun yaşadığı ilkel dönem Tablo 1'in birinci bölümünde yer alır. Birinci aşamada doğa olduğu gibi, saf haliyle vardır. İnsanın fazla bir müdahalesi yoktur. Yabanıl doğanın içinde varlığını sürdürme çabasında olan ilk insan evrilerek ikinci aşamaya geçmiştir. Bu geçiş uzun yıllar sürmüştür.

İnsanoğlu vahşi doğada sürekli bir şeyler üretir. Bu bir bilim, bir kültür ve/ya da, bir düşünce olabilir. Aslında insan bunları doğaya hükmetmek için kullanır. Doğayla baş etmek zorunda olduğunu fark eden insanoğlu ikinci aşamada, basit aletler yapmayı, doğadaki araç-gereçleri kendi yararına kullanmayı keşfetmiş ve yaşamındaki zorlukları bu keşiflerle aşmaya çalışmıştır. Bu aşamada insanın doğayı kendine mal etme sürecini görüyoruz. Ama henüz tümüyle doğayı alt etmiş ya da ehlileştirmiş değildir. Yine de çok önemli teknolojik gelişmeler olmuştur.

Üçüncü aşama XX. yüzyıl sonunda insanının geldiği durumu belirtiyor. İnsan artık kültürlenmiş bir doğa (fr. *nature cultivée*) içinde yaşamaktadır. Tekerleğin, yazının, buharın, vs. bulunması gibi dönüm noktası oluşturan buluşlar ikinci aşamadan üçüncü aşamaya geçilirken yaşanmıştır. Sanayi devrimi beraberinde birçok teknolojik gelişmeyi de getirmiştir. Bu sayede insanoğlu keşiflerini daha hızlı yapmaya başlar. Hızla kültürel ortam yaratan insan giderek doğadan uzaklaşmış, doğanın nesnesi olmaktan çıkıp, oluşturulmuş bir doğada (fr. *nature construite*) kültür yaratan bir özneye dönüşmüştür.

Dördüncü aşamanın 40-50 yıllık bir süreyi kapsadığını söyleyebiliriz. Günümüz insanına reklam yoluyla sürekli gelecekte yaşanılacağı düşünülen beşinci aşama önerilmektedir. Bu aşama henüz yaşanmadı ama gelecekte böyle bir uzam ve dönem insanlığa kabul ettirmeye çalışılmaktadır. Üstteki bilgileri göz önünde bulundurduğumuzda, beşinci aşama belki çok daha kısa bir sürede olup bitecektir. Beşinci aşama, birinci aşamanın bir tekrarı gibidir. Ancak içinde yaşanılan doğa, birinci aşamadaki gibi yabanıl doğa değil, oluşturulmuş bir doğadır.

$$\begin{array}{ccc} 1 & \cong & 5 \\ \text{yabanıl doğa} & & \text{oluşturulmuş doğa} \end{array}$$

1.3. Elma ve Sera Örneklerinde Doğa/Kültür Karşıtlığı

Bir elmanın serüveninde insanlık tarihini araştırmaya çalışalım. Yabanıl doğada

(birinci aşamada) elma vardı. Ama aşılı değildi, doğal ortam içinde mevsimlere bağlı olarak yetişen bir meyveydi. İkinci aşamada elma aşılandı ve elma bahçeleri oluşturuldu. Üçüncü aşamada elma her mevsim yenilebilecek bir meyveye dönüştü. Görüntüsü güzelleşti, çeşidi çoğaldı, vb. Ama lezzeti kalmadı. Örneğin içinde kurdun olmaması, elmanın aynı boylarda olması onun artık kültürel bir ürün olduğunu gösterir.

Dördüncü aşamada elma, görüntü açısından en mükemmele ulaştı; kurt yok, aynı boyda, çok renkli, her mevsim yetişen bir meyve haline geldi. Önce hızla tüketildi, ama şimdi yaşanan sağlık sorunları nedeniyle sorgulanmaya başlandı: “Acaba eski elmalar daha mı güzeldi, daha mı sağlıklıydı?”

ELMA	Doğal	Kültürel
	Güzel koku	Koku yok
	Bozuk şekil	Düzgün şekil
	Renk yok	Renk var
	Doğal görüntü	Parlak görüntü
	Mevsimlik	Her zaman

Artık beşinci aşamaya doğru giden bir süreç var. İnsanoğlu artık organik elma peşindedir. Aslında organik olan en başta birinci aşamadaki elmadır. Ama günümüz insanı gerçekten birinci aşamada oluşan elmanın peşinde mi? İnsan niçin en başa dönmek istiyor? Bu soru felsefecilerin yanıtlaması gereken bir sorudur.

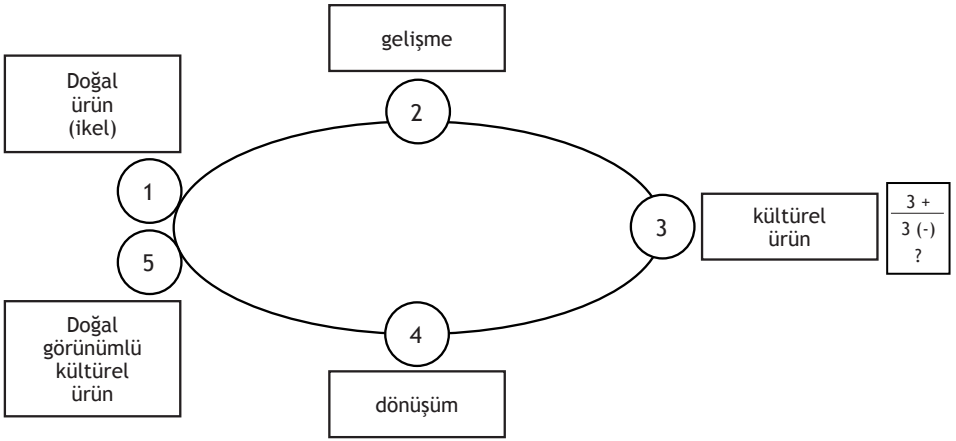
Elma örneğini insanlığın gelişimi açısından bir başka biçimde yeniden yorumlamak olasıdır. Elma doğanın verdiği bir üründür. Sert ve kabuklu olmasından dolayı, tüketimi her zaman kolay olmayabilir. Bu nedenle teknolojik gelişmelere bağlı olarak elmanın suyu insana sunulmuştur. Burada üçlü bir süreç vardır. Yabani doğadaki elma, teknolojik gelişmelere bağlı olarak fabrikada dönüşüme uğrar. Fabrikadaki işlemler sonunda insanın daha kolay tüketiceği elma suyu haline gelir.

Bu örnekten yola çıkarak, ilkel bir öğenin kültürel bir öğeye dönüşmesinde üç aşama olduğu ileri sürülebilir.

Ham madde - dönüşüm - işlenmiş madde

Elma-----fabrika-----elma suyu

Meyve suyu işlenmiş bir maddedir ve kültüre ait bir öğedir. Doğadan kültürel ürüne geçiş bir bakıma çevrimsel bir yapıyı gösterir. Daha önce yapılan gösterebilimsel dörtgeni ve oluşan yeni durumu şu tür bir çevrimsel yapı üzerinde göstermek olasıdır

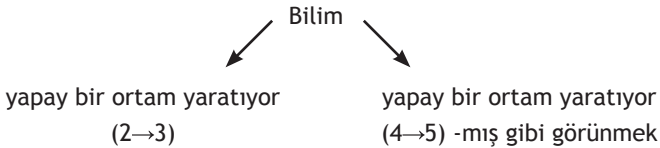


Tablo 2: Çevrimsel döngü içinde insanın gelişimi

1. Doğal (hammadde)
2. Pişirme süreci
3. Kültürel ürün
4. Kültürel ürünün denenip doğaya yönelme süreci (ikinci aşamanın tersi)
5. Doğa içindeki doğal görünümlü kültürel ürün ($1 \cong 5$)

Üstteki çevrimsel yapıdaki birbirine çok benzeyen, ama aslında ters yönde işleyen ikinci ve dördüncü aşamaları karşılaştırmalı olarak kısaca açıklayalım:

Birinci aşamadan yola çıkarak gelinen ikinci aşama insanlığın çok uzun süre mücadele ettiği bilimsel gelişmeyi gösterir. Bu süreçte doğaldan kültürele doğru bir evrilme söz konusudur. Dördüncü aşama ise ikinci aşamanın hem benzeri hem de ters yönde gelişenidir. Örneğimize dönecek olursak, dördüncü aşamadan beşinci aşamaya geçiş, “kültürel ürün” olan elmanın “organik elma”ya dönüşmesidir. Bu hedefe varmak ikinci aşamada olduğu gibi teknoloji ve bilimden yararlanılmaktadır.



İkinci aşamada ürünün iyileştirilmesi (daha nitelikli olması, doğadan gelen bazı olumsuz öğelerin yok edilmesi), ürünün dönüşümü, kolay erişimi ve kolay tüketimi amaçlanmaktadır.

Dördüncü aşamada da ürünün iyileştirilmesi söz konusudur. Fakat buradaki iyileştirilme kültürel üründe yok edilen doğal yanların tekrar geri kazanılması için gerçekleştirilir. Bu aşamadaki bilimsel gelişme, teknolojik bir ilerleme değildir, çünkü teknolojide kültürel ürün elde edecek kadar yeterli ilerleme olmuştur. Organik ürünün dönüşümü, kolay erişimi, kolay tüketimi konusunda ise henüz insanoğlunun akli netleşmemiştir.

Beşinci aşamada ise bütünüyle teknolojik ürünler, doğala dönüşmüş ürünler şeklinde alıcıya sunulur. Bu ürünlerin doğaya ait olduğu ya da doğal olduğu hem görüntü, hem de işlev açısından vurgulanır. Doğallık vurgusuyla satış amaçlanır.

Üçüncü aşama ise ilkel insanın yıllarca peşinde olduğu aşamadır. İnsanoğlu bu aşamada doğaya hükmetmiştir. Geliştirdiği arabayla uzamı, uzay teknolojisiyle zamanı aşmıştır. Bu aşamada teknoloji en ileri boyuta ulaşır. Ama insanlık için bu aşama son nokta değildir. Beşinci aşamada teknoloji ters yönde kullanılmaktadır. Bu çevrimsel yapıdaki en önemli nokta, insanoğlunun birinci ve üçüncü aşama arasında doğadan uzaklaşması, üçüncü ve beşinci aşamalar arasında ise doğaya tekrar yaklaşılmaya çalışmasıdır.

Sera örneği konunun daha iyi kavranması açısından ilginç bir örnektir. İnsanoğlu her mevsim her türlü gıdayı tüketmeyi arzular ve teknolojiyi de bu bağlamda kullanır. Sera, doğal görünümlü kültürel ürün yetiştirilen doğal-yapay bir uzamdır. Bu uzamın oluşumu teknolojik gelişmenin bir sonucudur. İnsan doğadan tarımsal ürün elde etmektedir. Fakat sera, hem yapayı hem de doğalı içinde barındırır. Bu uzamda kullanılan cam, çerçeve, ısıtma biçimi, sulama biçimi, güneşten yararlanma biçimi, vb. bilimsel verilerin sonucudur. Ancak toprak ve toprakta yapılan tarım çok eskiden bu yana süren bir edimdir. Doğal olan kısım burasıdır. Seranın, doğalmış gibi gözükken yapay bir ortam olması ve bu ortam sayesinde doğalmış gibi gözükken kültürel ürünler elde edilmesi yukarıda vurguladığımız doğa/kültür karışıklığını açıkça ortaya koymaktadır.

1. 4. Evrilen İnsanoğlu ve İki Temel Anlatı İzlenesi Bağlamında Doğa/Kültür Karışıklığı

İnsanlığın gelişimini, eylem göstergebiliminde kullanılan öznenin serüveni bağlamında da ele almak olasıdır. Bilindiği gibi, göstergebilimde gönderen ile özne arasındaki ilişki dört aşamalı bir süreci belirtir: Eyletim (gönderen, özneyi ikna etmeye çalışır), edinç (özne, kendi yetilerini sorgular), edim (özne, gönderenle yaptığı anlaşmayı gerçekleştirir) ve yaptırım (gönderen ile özne, eylemin sonucunu değerlendirirler).

Bizim incelememizde eyletim aşaması “insanın doğaya egemen olma ve rahat etme arzusu” (gönderen) ile “insan” (özne) arasında gerçekleşmektedir.

Eyletim aşamasında gönderen ile özne arasında bir anlaşma yapılır. Bu daha önce oluşturduğumuz Tablo 1'in birinci aşamasıdır. Anlaşma, insanın doğaya hükmetme arzusu (gönderen) ile insan (özne) arasında yapılır ve içeriğin özeti şöyledir: “Doğaya

hükmedersen mutlu yaşarsın.”

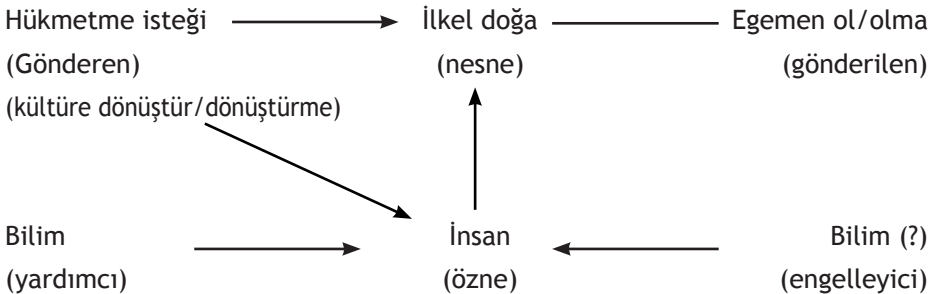
Edinç aşaması, insanlığın çok uzun süre üzerinde çalıştığı bilimsel gelişmeye denktir (Tablo 1’de ve Tablo 2’de birinci aşamadan üçüncü aşamaya geçiş süreci). *Edinç* aşamasında özne, eyletim aşamasındaki anlaşılmayı yapıp yapmayacağı konusunda kendisini kontrol eder. Bu aşamada öznenin /muktedir olma/ kipliği eksik olduğundan bilimsel gelişmeye başvurur. Tarih içerisindeki bilimsel gelişme, öznenin /muktedir olmak/ ve /bilmek/ kipliklerini karşılamaktadır.

Edim aşaması tarihin her döneminde gerçekleştirilen olguları, durumları belirtir. Bir anlamda gönderenle, özne arasındaki anlaşma insanlık tarihi içerisinde yapılagelmektedir. Buradaki *edim* aşaması, anlatılardaki gibi bir anda olup biten bir şey değildir.

Yaptırım aşaması, insanlığın tarih içerisinde yaptığı olumlu ya da olumsuz eylemlere bağlı olarak kazandığı ödüller ya da maruz kaldığı cezalardır. Tablo 1’de ve Tablo 2’deki üçüncü aşama bir anlamda yaptırım aşamasıdır. İnsanlık ilk çağdan beri hedeflediği amaca ulaşmıştır. Bu açıdan bir ödül söz konusudur. Bununla yetinmeyen insanoğlu, bu aşamada geline noktayı tekrar sorgulamaya başlamış ve kendisine yeniden hedefler belirlemiştir. Bir bakıma üçüncü aşama, hem bir yaptırım aşaması, hem de yeni bir anlatı izlencesinin eyletim aşamasıdır. Bu durum aşağıdaki eyleyen şeması ve anlatı izlencesinde şu şekilde özetlenebilir:

GENEL DURUM

(Tablo 1’deki birinci aşamadan üçüncü aşamaya kadar olan durum)

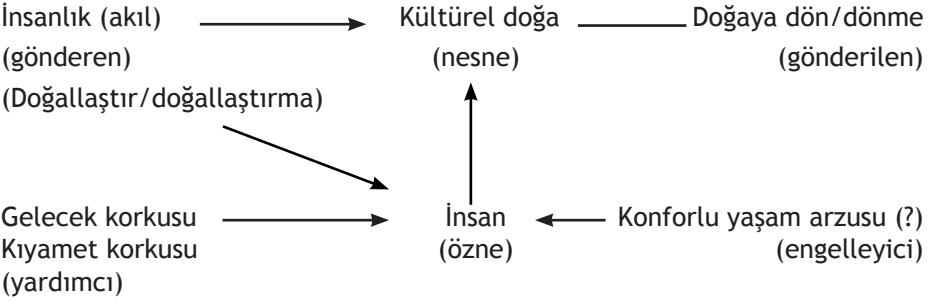


Eyletim (1)	Edinç (2)	Edim (2)	Yaptırım (3)
Rahat olma arzusu Egemen olma arzusu → insan	İnsan-doğa /istemek/ rahat yaşama arzusu /bilmek/ bilimsel bilgi /yapabilmek/ bilimsel, teknolojik güç ve araç-gereç potansiyeli /zorunda olmak/ rahat yaşama zorunluğu	İnsan-doğa /yapmak/ dönüştürmek XX. yüzyılın sonunda bilimde en ileri aşamaya ulaşıldı.	İnsan galip Kültürel ürün var Ödül var

Tablo 3: Anlatı İzlenesi 1 (Aİ-1)

İnsanlık üçüncü aşamada amaçladığı kültürel evrene ulaşmıştır, ancak bunun olumsuz yanlarını yaşamaya başlar. Bu bir anlamda cezadır. Bu cezanın sonucu olarak tekrar bir anlaşma yapar. Bu anlaşma insanlık, ya da insan aklı (gönderen) ve insan (özne) arasında yapılır. İçeriği şu şekilde özetlenebilir : “Doğaya (doğal olana) dönersen sağlıklı yaşarsın.”

GERİYE DÖNÜŞ (3.1-3.2-3.3-3.4)



Eyletim (3.1)	Edinç (3.2)	Edim (3.3)	Yaptırım (3.4)
İnsanlık (akıl) → insan (doğaya dön)	/bilmek/ Bilimsel gelişme, teknoloji, araç-gereç, vs.'nin sonucunda oluşan bir tehditten dolayı / yapmak zorunda olmak/	Teknolojik, kültürel ürünü doğallaştırma edimi (Şu anda bu aşamadayız)	21. yüzyılın sonunda elde edilen organik ürün Ödül-ceza belirsiz

Tablo 4: Anlatı izlenesi 2 (Aİ-2)

Üstteki birinci anlatı izlencesinin (Aİ-1) üçüncü aşaması (yaptırım (3)), yani Aİ-1'in yaptırım aşamasından, şema 2'deki ikinci anlatı izlencesi (Aİ-2)'nin yaptırım aşaması (3.4)'e gelinirken, gönderen (insanlık) özneyi (insan), gönderilendeki olası iki durumu ve sonuçlarını (doğaya dön/dönme) özneye göstererek ikna etmeye çalışır. Anlaşmadaki ikna, bir karşılaştırma ile gerçekleştirilir. Doğaya dönme vurgusu, günlük yaşamda çeşitli yöntemlerle yapılmaktadır. Yeşil Barış Hareketi gibi oluşumlar, doğallığın önemi vurgulayan reklamlar, kampanyalar vb. ikna tekniklerine örnektir.

Aİ-2'nin eyletim aşamasında (3.1) insanlığı “gönderen” olarak ele aldık. Ancak bunun yerine “akıl” da gönderen olabilir. Bilimsel ilerlemenin sonunda insan, doğaya dönmeyi ya da doğal ürün üretmesi gerektiğini aklı sayesinde görebiliyor. Buradaki çelişki; “konforlu yaşam”ın olumluymuş gibi gözükmesinin aksine, geline son aşamada doğaya olumsuz etkilerinin olmasıdır. Bu bakımdan “konforlu yaşam arzusu” engelleyici durumdadır.

Aİ-2'nin edinç aşamasında (3.2) özne doğaya dönmeyi, doğal olarak üretmeyi hem istiyor, hem de buna zorunlu. Bilimsel gelişmenin sonuçlarının doğaya zarar vermeye başladığı anlaşılmıştır. Bir bakıma tehdit söz konusudur. Bu tehdide bağlı olarak istek, zorunluluğa dönüşür.

Aİ-1'deki ilkel insan, doğaya hükmederek daha “yaşanılır” bir dünya arzular. Aİ-1'deki öznenin kiplikleri arasında /zorunda olmak/ kipliği bir bakıma en baskın olanıdır. Özne doğayı dönüştürmek ve kendine yaşanılır bir dünya kurmak zorundadır. Aİ-2'deki anlatı izlencesinde ise kültürel özne insan, hem kendisine hem de doğaya “yeniden” hükmederek daha “yaşanılır” bir dünya arzuluyor. Aİ-2'de öznenin kiplikleri arasında, yine /zorunda olmak/ kipliği en baskın kipliktir.

İnsanlık şu anda Aİ-2'nin edim (3.3) aşamasındadır. Kültürel ürünü doğal ürüne dönüştürme üstüne kurulan anlaşmanın edim aşaması henüz bitmemiştir. İnsan (özne) tarafından doğaya uygun, onu koruyarak üretmenin gerekliliği fark edilmiş, bunu gerçekleştirmek için çeşitli yöntemlere başvurulmuş ve bir takım doğal ürünler (organik ürün) elde edilmiştir. Ancak elde edilen bu ürünlerin uzun vadede ne gibi sonuçlar doğuracağı belirsizdir.

Aİ-2'nin yaptırım aşamasında (3.4) doğal görünümlü yapay bir ürün vardır. Bu tartışılabilir. İnsanlığın istediği bu ürün müdür, yoksa başka bir şey mi? Bu anlatı izlencesinin sonuçlanıp sonuçlanmadığı konusunda kesin bir şey söylemek zordur. Belki organik ürün tüketen kişilerdeki sağlık durumları bu yeni anlatı izlencesinin yaptırım aşaması olarak değerlendirilebilir. Hastalık azalıyorsa ödül var demektir.

Bu iki anlatı izlencesinde, bizce kilit noktada duran ve nesne konumunda olan doğa birbirinden farklıdır. İki durumdaki “doğa”nın temel farklılıkları aşağıdaki şemada

görebiliriz:

İlkel (vahşi) doğa	Yapay doğa
iyi ve kötü özellikler bir arada	sadece iyi özellikler var (kötüler ayıklanıyor)
doğal	yapay
oluşmuş	oluşturulmuş
kullanıma hazır değil	kullanıma hazır
ham madde	işlenmiş madde
İlkel	gelişmiş
içeriksiz biçim	içerikli madde
anlamsız farklılaşmamış kitle	anamlı farklı parça

Tüm bu doğa/kültür ilişkilendirmelerini reklam bildirimlerinde de bulmak mümkündür.

2. Reklam Bildirimlerinde Doğa/Kültür Karşıtlığı

Reklam bildirimleri günlük yaşamımızda sıklıkla karşımıza çıkan öğelerdir. Çeşitli kanallarla (televizyon kanalları, radyolar, gazeteler, dergiler, dış mekân, panolar, vs.) bize ulaşan bu iletiler; ekonomik amaçlarla halka bir ürünü tanıtmak, o ürünü satın almaya teşvik etmek için kullanılan araç olarak tanımlanır (Williamson, 2001: 15). Bu tanımdan anlaşılacağı gibi reklam iletilisinin özü bir ürün hakkında halkı bilgilendirmek, hedef kitlede bir eksiklik duygusu uyandırarak, çeşitli yöntemlerle (söz sanatları, ikna etmeyi kuvvetlendirici dilsel ve görsel öğeler vb.) söz konusu ürünü satın aldırmaya çalışmaktır. Bu nedenle, reklam iletilisindeki anlam “niyet” içerir. Bu niyet kimi zaman örtük, kimi zaman da açık bir şekilde alıcısına ulaşır.

Toplumsal değişim, beklenti ya da başkalaşım reklam sektöründe de karşılığını bulur. Doğaya dönüş isteği günümüz reklamlarının da en başta gelen izleklerinden birisidir. Önceden ekonomik boyutu açıkça göz önüne serilen reklamlarda artık bu boyut gizlenerek alıcıya sunulur. Bu noktada, reklamdaki ekonomik iletinin geri planda bırakılması için değişik değerlerin ön plana konulması gerekir. Bu değerler sağlık, konfor, şıklık, doğallık vb. olabilir. Son dönemlerdeki reklam iletileri incelenecek olursa sözü edilen değerlerin iletilerin merkezine oturduğu görülecektir. Çalışmamızın konusunu oluşturan doğa/kültür karşıtlığı da, “doğallık” vurgusu yapan reklamların tüketiciyi ikna etmek için başvurduğu bir karşıtlıktır.

Reklam iletilisinin ekonomik amaçlarla üretilmiş bir öğe olmasının yanı sıra, kültürel bir öğe olduğunu da belirtmek gerekir. Lévi-Strauss’a (1973: 19) göre, ürünlerin kullanımı, teknikleri, üretim ve tüketim şekilleri sosyal gerçekliğin görünüşleri olarak kabul edilir.

Reklam iletisi de, üretim-tüketim ilişkileri açısından, üretildiği ülkenin değerlerini taşır, fakat buna eş zamanlı olarak evrensel bazı değerleri de içerebilir. “Doğayı koruma, doğal yaşama dönme arzusu, doğal ürünler tüketme” günümüzün evrensel değerleri olarak kabul görmektedir. Reklam iletilerindeki bu vurgu ülkemizle sınırlı olmayıp, diğer birçok ülkenin “zorunlu” ilgi alanı haline gelmiştir. Çünkü kültürel ürünlerin olumsuz sonuçları uzun vadede doğanın varlığını tehdit edecek boyuta ulaşmıştır.

2.1. Kültürel Den Doğala Reklam Bildirileri

İçinde yaşadığımız doğayı bir gönderge olarak kabul edersek, kültür de bu göndergenin göstergesidir. İnsanoğlunun kültürel öğeleri ortaya kayarken kullandığı çıkış noktası, çoğunlukla doğa ve doğanın barındırdığı öğeler (mağara/çadır-ev, yarasa-kuş/uçak, böcek/helikopter-rüzgârgülü-vantilatör, ördek ayağı-palet, vb.) olmuştur. Doğadan yola çıkarak üreten insan, öncelikle ürününün kültürel olmasını istemiş, doğanın olumsuz yönlerini bilimin yardımıyla silmeye çalışmış ve sonuçta kültürel ürün elde etmiştir. Dolayısıyla, doğayı bir töz olarak kabul edersek, kültür bu tözün biçim halidir.

Hızla kültürleşme sürecine giren insan doğallıktan giderek uzaklaşmış olsa da, kendine kurduğu yapay evren yine de doğanın içindedir. Hızlı ve plansız gelişmenin olumsuz sonuçlarını çok geçmeden fark eden kültürel özne insan, geriye dönüş arzusundadır. Elde ettiği kültürel ürüne sorgulayıcı bir biçimde bakar ve doğal ürün elde etmenin kendisi ve yaşadığı doğa açısından daha gerekli olduğunu saptar. Bu nedenle, töz olan doğayı tekrar biçimlendirerek yeni ürünler elde etmeye çalışır. Bu yeni ürünler kültürel değildir, ancak tamamen doğal da değildirler. Bu ürünler doğal görünümlü kültürel ürünlerdir. Böylece ikinci bir biçim elde eden insanoğlu tam olarak başladığı yere dönemese de, “doğal” a yakın ürün elde eder ya da elde etmek ister.

Reklam iletilerindeki duruma dönecek olursak; “doğallık” değerini vurgulamayı seçen reklamcı artık iletilerinde tüketici için iyi, doğru ve sağlıklı olanın “doğal” ürün olduğunu ve tüketicinin bu ürünleri kullanması halinde seçilmiş, mutlu, huzurlu, sağlıklı ve bilinçli kitle arasına katılacağını altını çizerek. Başka bir deyişle, reklam iletisi kanıtlanma stratejisinde doğadan elde edilen ürünün ilk halini (hammadde) alıcıya yansıtır, ürünün işlenme süreci atlanır ve en son olarak ürünün işlenmiş hali iletiye konulur. Buradaki önemli nokta, ürünün ilk hali (en doğal) ve son (en yapay) halinin birlikte verilmesi ya da bu iki durumun aynı düzlemde sunulmasıyla oluşturulan görsel ikna sanatının kullanılmasıdır. Bu yaklaşımı örnekler üzerinde çok fazla ayrıntıya girmeden kısaca göstermeye çalışalım:

İleti 1: Bu ileti³, bir meyve suyu reklamıdır. Söz konusu meyve ananastır. Afişte alıcıya beş farklı aşama yansıtılmıştır: Ananas tarlası (doğal ortam), ananas (hammadde), kesilmiş ananas (dönüşüm sürecindeki hammadde, konserve kutusundaki ananas, dönüşüm sürecini tamamlanmış, alıcıya sunulmaya hazır kültürel ürün/işlenmiş

madde) ve bardaktaki ananas suyu (kültürel ürün). Reklamda kullanılan “meyveden doğru bardağınıza”, “kutuda doğal meyve suyu” gibi sloganlar görsel olarak vurgulanan aşamaları dilsel olarak da kuvvetlendirmiştir. Doğallık kavramının vurgulandığı bu reklamın ürünün tüm aşamalarını (beş aşama) alıcıya yansıtması eski bir reklam tekniğidir.

İleti 2: Bu ileti⁴, bir domates suyu reklamıdır. Bir önceki iletiye göre daha günceldir. İletideki ürün domatestir. Alıcıya üç farklı aşama yansıtılmıştır: Domates (hammadde), domates suyu kutusu (işlenmiş madde) ve bardaktaki domates suyu (kültürel ürün). Burada domatesin yetiştiği doğal ortam yansıtılmamıştır, fakat arka planda görülen kesilmemiş domates, yansıtılmayan doğal alanı temsil eder. Bölünmüş domatesler de hammadde olarak kabul edilebilir fakat bıçakla kesildikleri (insan müdahalesi) için kültürel bir ürüne dönüşmeye başlamışlardır. Bir başka deyişle, bir önceki ileti de atlanan aşamaların anlamları başka göstergelere yüklenmiştir.

İleti 3: Bu ileti⁵ bir konserve reklamıdır. Alıcıya iki aşama yansıtılmıştır: Mantar, mısır, bezelye (hammadde) ve konserve kutuları (işlenmiş madde/kültürel ürün). Konservelerin etrafına yerleştirilen mantarlar, bezelyeler, mısır ve mısır koçanı doğal ortamı temsil eder. Özellikle konservelerin üzerine yerleştirilen yeşillikler bu kavramı güçlendirir. Konserve kutusu ise işlenmiş maddedir. Bu kutuların üzerindeki fotoğraflara dikkatli bakılacak olunursa söz konusu ürünlerin doğal hallerinin yansıttığı görülecektir. Yine, bir önceki iletideki gibi, atlanan aşamaların anlamları başka göstergelere yüklenmiştir.

İleti 4: Bu ileti⁶ bir ketçap reklamıdır. İlk aşama (hammadde) kültürel ürünle birleştirilmiş şekilde alıcıya yansıtılmıştır. Fakat iki öge de (domatesler ve kutu) net bir şekilde gözükmemektedir. Kültürel ürüne ise sağ köşede yer verilmiştir. Aslında bu iletiyi değişen reklam anlayışının kavşak noktası olarak kabul etmek mümkündür. Ürünün her aşamasının teker teker yansıtıldığı reklamlardan, neredeyse tek öge kullanılarak birçok değeri bir arada vurgulayan reklama geçişin bir basamağı gibidir.

İleti 5: Bu ileti⁷ yeni dönemde gerçekleştirmiş bir ketçap reklamıdır. Bu reklamda, alıcıya iki aşama tek bir düzlemde verilmiştir. Hammadde domatestir. Kültürel ürün ise ketçap şişesidir. Domatesin sapı, altının yuvarlaklığı ve kesilebilme özelliği ile şişenin dış biçimi birleştirilmiştir. Dolayısıyla, hem hammaddenin hem de kültürel ürünün anlam katları iç içe geçirilerek yeni ve ortak bir anlam dünyası yaratılmıştır. Alıcı tarafından “ketçap şişesi gibi domates” olarak tanımlanabilecek bu gösterge, domatesin doğallığını vurgularken, kültürel ürün olarak değerlendirilen ketçapın da doğal ve sağlıklı olduğunun altını çizer.

İleti 6: Bu ileti⁸ bir başka ketçap reklamıdır. Son dönemlerde üretilmiş reklam afişlerindendir. İletinin merkezinde ısırılmış bir domates (hammadde) yer alır. Bu ilk aşamadır. Domates oldukça parlak ve taze gözükmemektedir. Reklamda tek kültürel

öğe sağ köşedeki logodur. Bir an, reklamda logonun yer almadığı düşünülecek olursa, iletinin “ısırlmış bir domates” fotoğrafından ileri gitmediği söylenebilir. Ancak, logo ile birlikte domates imgesine farklı yananamlar kazandırır. İmgeye bakan alıcı, söz konusu ketçabın hammaddesinin doğal, taze ve iştah açıcı olduğunu düşünür. Diğer tüm aşamalar bilinçli olarak atlanır. Aynı zamanda “no sin”, “kusursuz” sloganıyla da doğal olanın en mükemmel olduğu vurgusu pekiştirilir.

Bu tekniğin tercih edilmesinin en önemli nedenlerinden biri de, reklamın içeriğinin alıcı kitlesi tarafından kolay anlaşılır olması zorunluluğudur. “Reklam bildirisinin gösterilenleri [alıcıya] mümkün olduğunca açık bir şekilde iletilmelidir” (Joly, 2008: 94). Aksi durumda, tüketici iletiyi çözümleyemez ve ürünle ilgilenmekten vazgeçer.

3. Reklam Çözümleme

Ortaya konulan doğa/kültür, doğal/kültürel karşıtlıklarının reklam iletilerinde nasıl kullanıldığını daha ayrıntılı örnekler üzerinde göstermeye çalışalım. Burada her birinin kendine özgü özellikleri olan dört farklı reklam seçilmiştir.

Rama Olive Reklamı:

Bu reklam iletisinde bir yeşil zeytin tanesi, büyütülmüş bir şekilde afişin merkezine yerleştirilmiştir. Afişin sol üst köşesinde reklamı yapılan ürünün fotoğrafı yer almaktadır. En üst tarafta ise “New Rama with mild oil olive”(“Yeni Rama, yumuşak, zeytinyağlı”) sloganı görülür.

Afişin merkezindeki yeşil zeytin ilk bakışta doğal bir ürünmüş gibi görülebilir. Doğada var olan zeytin ağaçlarından toplanmış her hangi bir zeytin tanesinden biridir. Ancak bu imge üzerinde, son fotoğraf teknolojileriyle yapılan değişiklik, bu doğal öğeyi kültürel değerlerle birleştirmiştir. Yeşil zeytinin üst kısmı sanki bir bıçakla bir parça tereyağı alınıyormuş hissini vermektedir. Bunu bıçağın bıraktığı izler ve son kısımda oluşan yağ kıvrımından anlayabiliriz. Elbette, tüm bu öğeler reklamın alıcısının artalan bilgisi tarafından tamamlanacaktır. Burada, örtük olarak alıcıya hissettirilen /bıçak/ nesnesi, sofrada kesme işlemi için kullanılan kültürel bir öğedir. Yine örtük olarak çağrıştırılan /sofra/ kavramı da kültürel bir değerdir. Doğanın bir öğesi olan /yeşil zeytin/, bir takım işlemlerden geçirildikten sonra paketlenir ve belli markalar (örneğin “Rama”) adı altında /sofra/ya ulaşır.

Peki, zeytinin üst kısmı neden tereyağı formuna sokulmuştur? Bu konuda birçok şey söylemek mümkündür. Tüketicieye doğallığın yanı sıra, yumuşaklık mesajı da verilmek istenmiştir. Yeşil zeytin, yapısı gereği sert ve olgunlaşmamıştır. Zeytinin bu özelliğinden yararlanılarak /sertlik/ kavramına vurgu yapılmış, /sert/ bir doğal öğeyi, /yumuşak/ bir tereyağına dönüştürüp sofraya getiren marka olarak “Rama” işaret edilmiştir. Reklam sloganında, örtük olarak bu ürünün yumuşak, zeytinyağlı bir margarin olduğunun, sert

bir margarin olmadığının da altı çizilmiştir. Sol üst köşedeki ürün fotoğrafı da kültürel bir öğedir. Afişin merkezinde yansıtılan öğenin ve taşıdığı özelliklerin bu kutunun içinde olduğu iletisi alıcıya verilmektedir. Doğal ve kültürel öğelerin iç içe yansıtıldığı bu iletide, reklamın öğelerini ve vurguladıkları değerleri şu şekilde sınıflayabiliriz:

	Reklamda Görülen Öğeler	Reklamda Vurgulanan Değerler
Doğal	Yeşil zeytin tanesi (açık anlatım)	/doğallık/ /sertlik/
Kültürel	Rama kutusunun imgesi (açık anlatım)	Rama ürünü
	Yumuşak tereyağı kıvrımı (açık anlatım)	/sofra/ /kahvaltı/ /yumuşaklık/
	Bıçak (örtük anlatım)	/sofra/ /kesme işlemi/ /sertlik/
	Zeytinyağı (örtük anlatım)	/sağlık/

Şeftalili Yoğurt Reklamı¹⁰:

Alıcıya sunulan şeftalili yoğurt reklamında, ortadan ikiye bıçakla bölünmüş meyveli yoğurt kutusu merkezde bulunmaktadır. Sol taraftaki parça dik, sağ taraftaki parça ise yatay konumdadır. Parçaların içinde şeftalinin kendisi, çekirdeği ve çekirdeğin izi gözük-mektedir. Kesilince, kutunun içinden dökülen bir miktar yoğurt alıcıya yansıtılmıştır. Bölünmüş iki parçanın arasında, bıçağın kesen tarafı ve sap kısmının başı gözük-mektedir. Afişin sol alt köşesinde, meyveli yoğurt kutusunun imgesine oldukça küçük bir oranda yer verilmiştir.

Bu iletide doğal ürün olan /şeftali/ kültürel ürün olan /kutu/ ile birlikte, iç içe geçmiş şekilde verilmiştir. Şeftali, ikiye bölündüğünde kendine özgü çekirdeği ve bu çekirdeğin oluşturduğu iz açısından özel bir meyvedir. Alıcı yine artalan bilgisinden yararlanarak, bu çekirdek türünü ve izini gördüğünde bunun bir şeftali olduğunu anlayacaktır. Aynı zamanda, dökülen /yoğurt/ imgesi de söz konusu ürünün, şeftalili olmasının yanı sıra yoğurt da içerdiğini vurgulamaktadır. Fakat yoğurt, doğal ürün (süt) kullanılarak elde edilse de aslında bir kültürel üründür. Doğal ürün olan sütün, belirli işlemlerden geçirilmesinden sonra kültürel ürün olan yoğurt elde edilir. Bu nedenle, bu reklam iletisinde de yoğurt bir kültürel ürün olarak ele alınmalıdır. Bıçak da yine kültürel bir üründür. Bu nesne, iletide şeftaliyi (meyveli yoğurt kutusunu) kesme işleminde kullanılmıştır.

İletide vurgulanmak istenilen değerler incelenecek olursa; şeftalinin taze ve güzel görüntüsü doğallığı çağrıştırdığı kadar, bu meyvenin kendine özgü lezzetini de çağrıştırmaktadır. Reklam iletişi, bu görüntü sayesinde alıcısındaki tat alma duygusunu harekete geçirmeyi hedefler. Meyvenin kutunun içini tümüyle kaplaması tesadüf değildir. Alıcıya, ürünün doğal olmasının yanı sıra, yoğurttaki şeftali tadının da yüksek olduğunu ve eğer bu yoğurdu yerse, sanki bir “şeftaliyi gerçekten soyup yiyormuş hissi” yaşayacağı çağrıştırmaktadır. Ürünün kutusunun şeftalinin kabuğu yerine geçtiği düşünülebilir. Dolayısıyla bu ileti de, doğal ürünle kültürel ürünün iç içe geçtiği bir reklam iletişidir. Bıçak, kesme işlevini yerine getiren bir kültürel üründür ve meyveli yoğurdun içini izleyiciye gösteren bir araç olarak da reklamda şeffaflık sağlamıştır. Doğal ve kültürel öğelerin iç içe yansıtıldığı bu iletide, öğeleri ve vurguladıkları değerleri şu şekilde sınıflayabiliriz:

	Reklamda Görülen Öğeler	Reklamda Vurgulanan Değerler
Doğal	Şeftali meyvesinin içi (açık anlatım)	/doğallık/ /şeftali oranının yüksekliği/
	Şeftali çekirdeği (açık anlatım)	/doğallık/
	Şeftali çekirdeğinin izi (açık anlatım)	/doğallık/ /şeftali oranının yüksekliği/
Kültürel	Meyveli yoğurt kutusunun şeftaliyi saran büyük boyutlu imgesi (açık anlatım)	/şeftalinin içeriğine yakınlık/
	Meyveli yoğurt kutusunun küçük boyutlu imgesi (açık anlatım)	kültürel ürün
	Bıçak (açık anlatım)	Şeftalinin kesilerek yenilmesi çağrışımı
	Yoğurt (açık anlatım)	/yoğurt miktarının yüksekliği/

Monsavon Reklamı¹¹:

Monsavon sabun reklamında, bir banyo lavabosunun üstüne çıkmış beyaz bir kediye sabunluktaki sabunu yalarken görmekteyiz. Kedi, bu iletide sabundan daha fazla yer kaplamaktadır. Afişin sol üst köşesinde, sabunun logosu ve “with milk”, (“sütlü”) sloganı yer almaktadır.

Bu iletide /kedi/ doğaya ait bir öğedir. /Banyo/ ise, /musluk/, /fayans/lar, /lavabo/ kenarının bir kısmı, /sabunluk/ ve /sabun/ öğeleri ile tamamen kültürel bir mekândır. Reklam iletişinin konusu olan sabun kültürel bir üründür. İletide vurgulanan önemli nokta, adı geçen sabunun /süt/ içermesidir. Bu nedenle, kedi süt içen bir canlı olarak özellikle seçilmiştir. Normal şartlarda kedinin sabun yalamasına rastlanmaz. İletideki

kedinin sabunu yalıyormuş gibi gözükmesi alıcının, sabunun içindeki süt miktarının yüksek ve bu sütün doğal olduğuna inandırmak için kullanılmıştır. Kedi sütü seven bir canlıdır, sabundaki süt o kadar çok ve doğaldır ki, evdeki kedi gelip o sabunu yalamıştır. Kültürel ürün /sabun/, doğal ürün /süt/le birleştirilmiştir.

	Reklamda Görülen Öğeler	Reklamda Vurgulanan Değerler
Doğal	Kedi (açık anlatım)	süt içen canlı hayvan /doğallık/
	Süt (örtük anlatım)	/doğallık/
Kültürel	Fayanslar (açık anlatım)	Banyo
	Musluk (açık anlatım)	Banyo /temizlik/
	Lavabo (örtük anlatım)	Banyo /temizlik/
	Sabunluk (açık anlatım)	Banyo /temizlik/
	Sabun (açık anlatım)	Banyo /doğallık/ /temizlik/

Kayra Şarap Reklamı¹²:

Bu reklam iletisinde neredeyse afişin tamamını kaplayacak büyüklükte bir üzüm salkımı görülmektedir. Bu salkımın ucunda sadece bir tane siyah üzüm vardır. Afişin sağ alt köşesinde küçük bir Kayra şarap şişesi imgesi görülür. Sol alt köşede ise “Kayra” logosu oldukça küçük bir boyutta afişe eklenmiştir. Reklamın sloganı “Anadolu topraklarında doğan şarabın son temsilcisi” ise, üzüm tanesinin sol tarafında küçük sayılabilecek boyutta yansıtılmıştır.

Üzüm salkımı afişin en üst kısmından başlar. Bu kısımda hiç boşluk bırakılmamıştır. Bu sayede alıcıda sanki salkımın yukarılara doğru devam edip gittiği hissi uyandırılmaya çalışılmıştır. Oldukça doğal bir şekilde yansıtılan salkım imgesinde kahverengi, yeşil ve siyah renkler görülmektedir. Bu imge, aşağıya doğru bir ağacın dallarını andıracak şekilde uzanır. Salkım bu iletide, doğal bir öge olarak karşımıza çıkar, fakat sadece doğallığı vurgulamakla kalmaz. Reklamın sloganıyla da bir bütünlük oluşturur. Sloganda /Anadolu toprakları/na vurgu yapılmıştır. Şarabın bu topraklarda doğduğunun altını çizen reklam iletisi, salkımı köklü bir ağaç gibi yansıtarak Anadolu topraklarının çok eski bir tarihi olduğu çağrışımını yapmış, aynı zamanda sağa ve sola ayrılan dallarla geçmişten günümüze doğru bu geleneğin sürdüğünü görsel yolla alıcıya aktarmayı

hedeflemiştir. Tüm bu yananlamsal değerlerin bulunabilmesi kuşkusuz alıcıda bir artalan bilgisi gerektirir.

Salkımın ucundaki tek siyah üzüm tanesi oldukça taze ve parlak görünmektedir. Neden tek bir üzüm tanesi diye soracak olursak, cevap alıcıya yine reklamın sloganında verilmektedir: /şarabın son temsilcisi/. Kayra şarabının Anadolu topraklarında doğan şarabın son temsilcisi olduğu yazılı olarak sloganla iletilirken, görsel olarak da tek bir siyah üzüm tanesiyle vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu tanenin, afişin sağ tarafında ve salkımın en sonunda verilmesi de tesadüf değildir. Siyah üzüm tanesi şarap şişesi imgesine oldukça yakındır, sanki oradan koparılıp doğruca şişenin içine gireceği ve “Kayra” şarabı ile birlikte alıcının sofrasına ulaşacağı izlenimi yaratılmaya çalışılmıştır. Yine üzümün bağlardan toplanıp fabrikada çeşitli işlemler sonucunda şaraba dönüştüğü kısmı atlanmış, doğrudan doğadan (salkımdan) şişeye girip şaraba dönüştüğü mesajı verilmiştir. Dolayısıyla, son üzüm tanesinin şarap şişesine yönelmiş olması, üzümün doğadan kültüre, doğal olma özelliğini kaybetmeden, hızlı geçişini temsil eder. Doğal ve kültürel öğelerin birlikte yer aldığı bu reklamdaki öge ve değerler ilişkisini şu şekilde sınıflandırabiliriz:

	Reklamda Görülen Öğeler	Reklamda Vurgulanan Değerler
Doğal	Üzüm salkımı	/üzüm/ /üzüm bağları/ /şarap/ /şarapçılık/ /Anadolu şarabının tarihi/ /doğallık/
	Siyah üzüm tanesi	/doğallık/ /şarap/ /şarapçılık/
Kültürel	Şarap şişesi	Kayra şarabı

4. Sonuç

Kültür kavramı birçok disiplinin konusunu oluşturur. Bu kavramın içeriğini oluşturan tüm somut (sanat eserleri, mimari yapılar, kentsel öğeler, teknolojik ürünler vb.) ve soyut (inançlar, gelenek-görenekler, ritüeller, söylenceler vb.) öğelerin karmaşıklığı ve bunları değerlendirme gücü kavramın anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu zorluğu aşmanın bir yolu da kavramları karşılaştırarak incelemektir.

İnsanoğlu tarih sahnesine çıktığından bu yana, içinde yaşadığı doğayı daha “yaşanılır” kılmak için hep bir devinim içinde olmuştur. Bu devinim XX. yüzyılın sonlarında en

üst düzeye çıkmıştır. Belki ilkçağ insanının hayal edemeyeceği bir düzeye çıkarmıştır. Ancak o dönemde de yeni sorunlarla (sağlık sorunları, vb.) karşılaşmıştır. Aranılan şeyin teknolojik ya da bilimsel zirve olmadığı, ancak bu aşamaya gelindikten sonra fark edilmiştir. Şimdi yeniden doğaya dönüp onunla uyum içinde yaşamayı deneme zamandır.

Biz de bu çalışmada, insanoğlunun eski çağlardan beri kullandığı “doğa”, “doğal”, “kültür”, “kültürel” kavramlarını önce insanlık tarihi genelinde, daha sonra da reklam iletileri bağlamında ele almaya çalıştık. Reklam iletilerinin de kültürel öğeler olduğu göz önünde bulundurulacak olursa, bu iki temel kavramın (doğa/kültür) birleştirildiği düzlem olarak bu imgeler kilit nokta oluşturmaktadır.

“İmgeler gösterir, temsil eder, anlatır ama aynı zamanda emreder, yasaklar, izin verir. Bizi harekete geçirir ya da durdurur, bize bulmacalar sorar, bizi günlük işlerimizi gerçekleştirmede yönlendirir, vb. İmgeler ve göstergeler bir şey yapıyorlarsa, bu onların gerçeklik üzerinde bir gücü olduğundandır. Onlar “vardırlar” ve “yaptırırlar”, bizi ve dünyamızı dönüştürürler.” (Fontanille, 2000 : 112)

Dolayısıyla, reklam iletilerinin ve bu iletiler oluşturulurken kullanılan tekniklerin, çağın üretme ve tüketme biçimlerine, diğer bir deyişle kültürel alışkanlıklarına bağlı olduğu düşünülürse, sıklıkla başvurulan doğa/kültür karşıtlığı biçim ve içerik değiştirerek daha uzunca bir süre önemini koruyacak gibi gözükmektedir.

Kaynakça

- Eagleton, T. 2005. Kültür Yorumları, çeviren: Özge Çelik, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fontanille, J. 2000. “Le langage des signes et des images: pictogrammes, idéogrammes, signalétique et publicité. Le pouvoir créateur des signes » MICHAUD, Y. (-yönetiminde) “Qu’est-ce que l’humain?” volume 2, içinde, Paris :Editions Odile Jacob, [108-118]
- Greimas, A.J. ve Courtés, J .1979. Sémiotique, Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage, Cilt 1, Paris : Hachette.
- Joly, M. 2008. L’Image et les Signes, Paris : Armand Collin.
- Journet, N. (2002) La Culture de l’Universel au Particulier, Paris : Sciences Humaine.
- Lévi-Strauss, C. 1967. Du Miel aux Cendres, Paris: Librairie Plon.
- Lévi-Strauss, C. 1973. Antropologie Structurale Deux, Paris: Librairie Plon.
- Lévi-Strauss, C. .2004. Yaban Düşünce, çeviren: Tahsin Yücel, İstanbul: YKY.
- Lévi-Strauss, C. 2008. L’Image et les Signes, Paris : Armand Collin.
- Lewin, R. .2008. Modern İnsanın Kökeni, Ankara: Tübitak Yayınları.
- Özlem, D. 1993. Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi, İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Rey-Debov, J. , Rey, A .2004. Le Nouveau Petit Robert, Dictionnaires Le Robert: Paris.
- Williamson, J. 2001. Reklamların Dili, Reklamlarda Anlam ve İdeoloji, çeviren: Ahmet.

Notlar

- 1 Greimas'a göre göstergebilimsel dörtgen, her hangi bir anlamsal sınıflamanın mantıksal eklemelenmesinin görsel olarak temsilidir. Anlamlandırmanın temel yapısında en az iki terimin zıtlık içermesi gerekir. Göstergebilimsel dörtgen bu zıtlıkları karşıtlık, çelişki ve içermeye ilişkileri bağlamlarında ele alır (Greimas ve Courtès, 1979: 29-32).
- 2 Burada doğa/kültür karşıtlığı söz konusudur. Doğal ortamdan kültürel ortama geçen insanlığın evrimi çizgisel bir süreci belirtir. Doğanın kültürel ortama dönüşmesi zaman açısından süredizimsel bir durumdur, ancak insanlığın gelişim aşaması içinde karşıtlıkları da barındırır.
- 3 Görsele ulaşmak için, bkz:
http://www.memory-pub.com/souscategorie-409-fr-boissons_jus_de_fruits_divers.html
- 4 Görsele ulaşmak için, bkz: <http://www.hangitarif.com/tarif?oku=domates%20suyu>
- 5 Görsele ulaşmak için, bkz: http://lentreprise.lexpress.fr/prospection-internationale/en-allemagne-une-conservede-legumes-se-dit-bonduelle_38099.html
- 6 Görsele ulaşmak için, bkz: <http://comon.wordpress.com/2008/08/>
- 7 Görsele ulaşmak için, bkz: <http://webloti.org/40-essiz-ve-carpici-reklam-tasarimi/>
- 8 Görsele ulaşmak için, bkz: <http://timeforads.ro/cele-mai-reusite-printuri-heinz>
- 9 Görsele ulaşmak için, bkz: http://archive.epica-awards.com/pages/results_2005/winners/results2005-cat01.html
- 10 Görsele ulaşmak için, bkz: <http://www.inewthings.com/archives/253953.html>
- 11 Görsele ulaşmak için, bkz:
<http://www.coloribus.com/adsarchive/prints/monsavon-soap-white-cat-5037305/>
- 12 Görsele ulaşmak için, bkz: <http://ilef.ankara.edu.tr/reklam/yazi.php?yad=11536>

Echanges des professionnels du FLE sur Internet : Le cas du *Club des professionnels de l'enseignement du FLE*



Erdogan KARTAL

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

Reçu le 28.05.2013/Accepté le 07.11.2013

Résumé : Les forums de discussion sont des espaces dédiés à la communication sociale à l'échelle mondiale sur Internet. Ce sont en fait des réseaux humains car, lorsqu'un thème de discussion est lancé, se crée simultanément un réseau de personnes trouvant un intérêt dans ces forums. Quant aux sujets de discussion, ils sont très variés : on peut dire que tous les thèmes ou presque y sont abordés. L'un des forums de discussion le plus connu et répandu de nos jours est *le Club des professionnels de l'enseignement du FLE*. C'est une initiative de la revue *Le Français dans le Monde* soutenue par les associations de FLE. Cet espace d'échanges, hébergé par Yahoo : <http://fr.groups.yahoo.com/group/fle> qui compte plus de 2200 membres a été crée le 30 août 1999. L'objectif de notre travail est d'analyser et de classifier les messages d'échange (environ 15.000 messages) répertoriés dans ce forum afin de montrer les thèmes sur lesquels portent les échanges des professionnels du FLE. En ce qui concerne la démarche méthodologique, nous avons utilisé l'approche dite de l'analyse de contenu dans l'étude du répertoire retenu comme corpus de travail.

Mots-clés : Forums de discussion, professionnels du FLE, analyse de contenu, échange, message, thème

Fransızca yabancı dil (FLE) öğretmenlerinin İnternet üzerinden deneyim alışverişleri: FLE Öğretimi Profesyonelleri Kulübü örneği

Özet : Tartışma forumları İnternet üzerinde sosyal iletişim amaçlı tasarlanmış ortamlardır. Bu ortamlarda kişiler kendilerini ilgilendiren herhangi bir tartışma konusu ortaya atıldığı anda eşzamanlı olarak aralarında bir iletişim ağı kurarlar. Forumlarda tartışılan konular çok farklı olup neredeyse her konunun ele alındığı söylenebilir. Günümüzde en bilinen ve yaygın tartışma forumlarından biri de *FLE öğretimi profesyonelleri Kulübü*'dür. Fransızca yabancı dil (FLE) dernekleri tarafından desteklenen bu forum, *Le Français dans le Monde* dergisinin bir girişimidir. Yahoo (<http://fr.groups.yahoo.com/group/fle>) bünyesinde 30 Ağustos 1999 tarihinde tasarlanmış bu ortamın 2200'den fazla üyesi bulunmaktadır. Bu çalışmada, Fransızca yabancı dil öğretmenlerinin hangi konular hakkında bilgi ve deneyim paylaşımında bulunduklarının belirlenmesi amacıyla söz konusu forumdaki yaklaşık 15.000 ileti bir bütünce kapsamında içerik analizi yöntemiyle çözümlenerek sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

Anahtar kelimeler : Tartışma forumları, FLE profesyonelleri, içerik analizi, paylaşım, ileti, konu

Experience Exchanges of French as a Foreign Language (FFL) Teachers on the Internet: The Example Provided by FFL Teaching Professionals Club

Abstract : Discussion forums are spaces for social communication on the Internet. They are actually human networks because when a discussion topic is raised, people who get interested simultaneously form a shared network of communication. As for the topics of discussion, they vary greatly : we can say that almost every issue is discussed. One of the best known and widespread forums nowadays is the Club of Professionals for French as a Foreign Language (FFL). It is an initiative of the *Le Français dans le Monde* journal and supported by the associations of FFL teachers. This exchange space, hosted by Yahoo (<http://fr.groups.yahoo.com/group/fle>) and created on 30 August 1999, has more than 2,200 members. Analyzing and classifying the exchange messages (a corpus of 15,000 messages) listed in the forum with content analysis, our study aims to show the topics about which FFL professionals share information and experiences.

Keywords: Discussion forums, French as a Foreign Language professionals, content analysis, exchanges, messages, themes.

La technologie de la guerre froide d'hier (ARPANET, 1957), Internet offre de nos jours avec ses outils web 2.0 différents dispositifs, outils de communication collaboratifs en termes d'information, de communication, de transaction, de recherche et de formation (Beaudouin et Velkovska, 1999). Parmi ces dispositifs que propose Internet, ce sont les applications de communication qui se distinguent par leur caractère synchrone (IRC, ICQ, vidéoconférence et audioconférence) ou asynchrone (forums, courrier électronique, listes de diffusion) ainsi que par la diversité des modes d'accès : publics (forums, IRC), semi-publics (listes de diffusion) ou privés (courrier électronique et ICQ) (Zairi, 2006). Il est à noter donc qu'Internet offre un nombre important de dispositifs, notamment services de communication qui sont mobilisés par rapport aux objectifs relationnels des acteurs qui échangent. Ainsi, à chaque composante de cet espace de communication virtuelle sont associées des significations particulières (Beaudouin et Velkovska, 1999).

Les forums, par exemple, sont des espaces dédiés à la communication sociale à l'échelle mondiale sur Internet (Carrier 2000: 31). Comme le fait remarquer également Beaudouin et Velkovska (1999), un forum est un lieu de vie du groupe, un mode de visualisation de relations privilégiées entre certains de ses membres. C'est là que s'actualise la structure sociale où des rôles et des statuts sont attribués aux membres. C'est également dans ces forums qu'émergent un savoir commun, une mémoire collective. Il s'agit alors d'un espace public où les relations non seulement se construisent, mais aussi s'exposent aux yeux de tous. Par ailleurs, Vonache (2004) postule que la pratique des lieux de rencontre sur les réseaux informatiques, notamment sur Internet comme dans l'exemple des forums, nous paraît ressortir de la banalité du quotidien et ne s'en détacher que par le mode relationnel institué par la technologie. Cela n'est pas pour rien dans l'attrait qu'exercent ces lieux sur les usagers. En effet, lorsqu'un thème de discussion est lancé dans ces «réseaux humains» se crée très rapidement un réseau de

personnes aussi y trouvant un intérêt (Ballarin et Bénazet 1999: 41).

Le principe du forum est simple, d'abord un thème de discussion est lancé, puis c'est le fil de la discussion et ensuite chacun y apporte librement sa contribution. Cette dernière peut être de réflexion, d'interrogation ou de réponses apportées aux questions. Dans leur grande majorité, les messages sont dévolus à un thème précis. Quant aux sujets de discussion, ils sont très variés; on peut dire que tous les thèmes ou presque y sont abordés, «*de l'étude du génome aux collections de voitures miniatures...*» (Lebrun 2002: 219), ainsi que plusieurs journaux et publications y sont publiés gratuitement (Sterling, 1997). Après avoir été classés historiquement et par sous-thème, les messages stockés dans un dossier sont affichés soit directement, soit après qu'un modérateur en a pris connaissance et exercé une censure. Il existe quand même des forums tout libres.

Au sens de formation, comme le souligne (Berthet, 1999: 90), un forum peut, par exemple, servir comme de plate-forme d'interaction pour accompagner une étude de cas. En effet, par leurs récents travaux, plusieurs chercheurs font l'unanimité sur les bénéfices pédagogiques des discussions qui s'enchainent dans les forums (Kear, Woodthorpe, Robertson et Hutchison, 2010; Saadé et Huang, 2009; Hanna, de Nooy et Macmillan, 2008). En outre ces discussions asynchrones offrent à leurs membres des possibilités d'apprentissage collaboratif et l'enseignement des transactions qui pourraient être de nature dialogique. Dans la même mesure, le discours oral est au centre de l'interaction face-à-face en classe (Saadé et Huang, 2009). Dans ce cas, comme le précise également Curien et Fauchart (2003), l'apprentissage s'effectue directement à travers des échanges d'information, chacun des membres recueille des avis émis par des autres membres plus expérimentés que lui. Il s'agit ainsi d'un apprentissage par communication, par «infomédiation».

De ce fait, les forums sont souvent un moyen aisé pour les professionnels de proposer des informations pertinentes sur un problème précis (Vonache, 2004). L'un des forums de discussion professionnel le plus connu et le plus répandu de nos jours est *le Club des professionnels de l'enseignement du Français langue étrangère* (FLE). C'est une initiative de la revue *Le Français dans le Monde* soutenue également par les associations de FLE. Cet espace d'échanges, hébergé par Yahoo : <http://fr.groups.yahoo.com/group/fle> qui compte plus de 2200 membres, a été créé le 30 août 1999. Notre travail a pour objectif d'analyser et de classer les messages d'échange (environ 15.000) répertoriés dans ce forum afin de montrer les thèmes sur lesquels portent les échanges des professionnels du FLE. En ce qui concerne la démarche méthodologique, nous avons utilisé l'approche dite de l'analyse de contenu dans l'étude du répertoire retenu comme corpus de travail. Suite à une recherche de la littérature dans les limites de notre objectif, nous avons aussi retenu un certain nombre d'études qui ont été menées au sujet de l'analyse des conversations dans les forums de discussion et/ou listes de

discussion de différentes perspectives (Bassani, 2011; Prestridge, 2010; Aslan, 2010; Saadé et Huang, 2009; Haşlamam, Demiraslan, Kuşkaya-Mumcu, Dönmez et Aşkar, 2008).

Corpus de travail

Le corpus de notre travail est constitué des messages d’échange répertoriés dans *le Club des professionnels de l’enseignement du FLE* depuis sa création (30 août 1999) jusqu’à la fin de l’année 2012. Etant en cours l’année 2013 n’a pas été prise en considération. Le nombre des messages répertoriés dans cette période est exactement de 15324. Le tableau suivant présente l’historique des messages classés selon les mois et les années (Tableau 1).

Mois													
Année	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Total
2012	22	16	23	4	4	19	6	2	6	13	4	10	129
2011	10	28	32	18	17	22	27	19	17	28	15	2	235
2010	88	34	21	21	18	16	2	13	33	23	10	3	282
2009	71	72	64	82	66	49	38	35	66	33	33	55	664
2008	62	81	38	44	62	40	59	39	56	50	72	82	685
2007	100	70	87	86	112	64	80	44	64	84	91	47	929
2006	249	132	333	142	104	98	31	88	92	221	275	183	1948
2005	168	249	145	153	151	170	146	116	203	234	832	244	2811
2004	174	197	233	216	171	200	127	83	183	161	416	242	2403
2003	58	402	208	174	56	68	50	107	187	512	507	202	2531
2002	88	69	52	27	77	31	67	37	67	204	176	46	941
2001	69	55	44	54	81	51	37	28	153	199	103	62	936
2000	64	170	124	39	43	33	47	18	31	32	68	100	769
1999	-	-	-	-	-	-		1	3	11	20	26	61
Total	1223	1575	1404	1060	962	861	717	630	1161	1805	2622	1304	15324

Tableau 1: Historique des messages

Avant de procéder à l’analyse des messages répertoriés dans le forum, l’historique des messages nous permet de faire deux remarques préalables sur cette répartition :

a) Tout d'abord, un accroissement régulier du nombre de messages dès la mise en œuvre du forum jusqu'au milieu des années 2000 où il atteint son apogée (2811 messages en 2005), puis décroît considérablement à partir de 2007 pour atteindre enfin son minimum en 2012. Il est à noter que c'est surtout cette période de déclin qui est causé par l'émergence de nouveaux services web de communication et de collaboration en ligne appelés souvent de nos jours «médias sociaux» dont les plus fameux sont *Facebook* (gestion de réseau social), *Twitter* (gestion de réseau social et microblogging), *MySpace* (gestion de réseau social), *Wikipedia* (référence), *YouTube* (gestion de réseau sociale et partage de vidéo), *Flickr* (partage de photo), etc.

b) En ce qui concerne la répartition des messages selon les mois de l'année, la période recouvrant les vacances scolaires d'été, notamment les mois de juin (861 messages), juillet (717 messages) et août (630 messages), connaît une baisse du nombre des messages postés dans le forum, vu que les membres sont aussi en vacances. A l'inverse, dès la rentrée, le nombre des messages envoyés double (en septembre 1161 messages) et ainsi de suite une augmentation considérable au mois d'octobre (1805) et au mois de novembre (2622) est observée et reste relativement stable tout au long de l'année scolaire.

Démarche méthodologique

Dans l'étude du répertoire retenu comme corpus de travail, nous avons effectué une analyse documentaire de type analyse de contenu. Cette analyse descriptive a été suivie d'une démarche interprétative afin de définir les catégories de thèmes sur lesquelles échangent les professionnels du FLE. En effet, l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de descriptions qui permettent le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs (Bardin, 2007). Par ailleurs Richard (2006) et Wanlin (2007) distinguent trois grandes phases dans le déroulement de l'analyse de contenu : a) la collecte des données pour la préanalyse, b) le codage des données, et c) le traitement des données. C'est dans cette logique que s'est également effectuée notre analyse.

Analyse de contenu des messages

a) *La collecte des messages pour la pré-analyse* : Dans un premier temps, en tant que membre nous avons accédé à la page d'accueil du forum et cliqué sur la rubrique «messages», ce qui nous a permis de voir les messages s'afficher par page de 30 classés du plus récent au plus ancien avec les informations suivantes : numéro d'ordre, auteur (émetteur) et date. A partir des options disponibles sur cette page, nous n'avons pu lister les messages répertoriés dans le forum que selon leur sujet (titre) à l'aide du choix «moins d'infos» de la page. Une fois les messages listés, nous les avons exportés

du site, en numéro d'ordre bien entendu, dans Word par copier-coller et puis nous les avons importés dans un tableur Excel pour le codage et le traitement des données.

b) *Le codage des messages* : Dans un deuxième temps, c'est principalement à partir des sujets des messages listés dans le tableur Excel que nous avons effectué a posteriori un codage par thème dans une colonne à part entière et identifié 26 catégories (cf. Tableau 2) sur lesquelles échantent les membres du forum. Cependant il est à noter qu'il nous a fallu, à l'occasion, faire un survol des textes (messages) afin de les coder correctement. Pour se retrouver dans une catégorie, le message devait porter principalement sur celle-ci. Ainsi, un message classé dans la catégorie *méthodologie* devait porter principalement sur le processus d'enseignement-apprentissage ou sur une méthode ou pratique dans une classe de FLE.

c) *Le traitement/ classement des messages et leur interprétation* : Ces catégories ont été traitées/ classées, dans un troisième temps, selon la fréquence et le pourcentage des messages que compte une catégorie identifiée. Ce dernier nous a permis de composer le tableau suivant (Tableau 2) que nous commentons ci-après.

Catégories de thèmes identifiées par ordre décroissant d'occurrence pour les messages répertoriés dans le forum		Nombre de messages	Pourcentage
1.	Information	4894	32
2.	Méthodologie	1554	10
3.	Débat	1187	7,7
4.	Formation	1030	6,7
5.	Grammaire	1027	6,7
6.	Demande d'aide	768	5
7.	Autre	581	3,8
8.	Evaluation	433	2,8
9.	Salutation/ félicitation	382	2,5
10.	Lexique	337	2,2
11.	Emploi	332	2,2
12.	Recherche	317	2,1
13.	Pas d'objet	316	2,1
14.	Faits culturels français ou francophones	310	2
15.	Messages indéterminés	306	2
16.	Conseil pédagogique/ professionnel/ culturel	250	1,6
17.	Linguistique	233	1,5

18.	Présentation	190	1,2
19.	Phonétique	156	1
20.	Langue	135	0,9
21.	Littérature	133	0,9
22.	Métier	128	0,8
23.	Remerciement	127	0,8
24.	Orthographe	109	0,7
25.	Traduction	50	0,3
26.	Réponse à de diverses questions	37	0,2
TOTAL		15324	100

Tableau 2 : Catégories de thèmes identifiées pour les messages répertoriés dans le forum

Comme on peut l'observer dans le Tableau 2 ci-dessus, la catégorie *information* représente approximativement 1/3 des messages postés dans le forum. Ainsi, c'est cette catégorie qui occupe une place prédominante avec 4894 messages au total. Sous la catégorie *information* sont regroupés les messages échangés ayant à priori pour objectif de renseigner les membres du forum sur divers faits et actualités plutôt en FLE à savoir : problèmes en FLE, sites d'internet de FLE, blogs d'éducation et de FLE, forums, logiciels, virus, séminaires, bases pédagogiques, articles, formation, projets de Comenius, concours, appels, divers contacts, cours de FLE, désabonnement, FLE dans différents pays, etc. Il est à noter que, comme il a déjà été précisé dans les pages précédentes, les forums sont avant tout des espaces dédiés à la communication sociale qui se concrétise par des partages d'informations ou d'opinions des membres. Il n'est donc pas étonnant de voir un tiers des messages se consacrer à un échange informatif à travers des membres. Le message suivant est un exemple typique représenté dans cette catégorie:

[Message 14656]

Dans fle@yahoogroupes.fr, «alexandra» <alexist_soare@...> a écrit:

Lundi 7, Décembre 2009, 21h23

Bonjour,

J'ai trouvé sur le site Francparler un concours très intéressant, à mon avis: un concours de blogs en tandem. On doit trouver une école partenaire, on réalise un blog en français, qui participera au concours (les résultats en juin). Pour ceux qui veulent voir mon annonce et qui seraient disponibles de travailler avec moi dans une expérience enrichissante pour nos élèves, voici le lien:

<http://www.francparler.info/pa/annonces.php?pa=8>

Voici également le lien du concours : <http://www.fipf.info/index.php?post/2008/10/26/Concours>

J'attends vos réponses! A mon avis, c'est vraiment génial!

Alexandra SoareLa deuxième catégorie la plus importante en termes de nombre de messages est celle concernant la *méthodologie*. Celle-ci représente 10% (1554 messages) du nombre total de messages. En ce qui concerne les messages classés sous la rubrique *méthodologie*, ils s'intéressent principalement à ce qui se passe dans une classe de FLE. Il s'agit donc des réflexions théoriques, des informations concrètes et des pistes méthodologiques pour des pratiques de classe et aussi des stratégies pédagogiques (Tagliante, 1994 : 3) proposées par les membres des quatre coins du monde. C'est aussi sous cette rubrique que nous avons classé les messages qui portent sur la pédagogisation des chansons, textes, documents authentiques, livres, romans, pièces de théâtre, manuels et films ainsi que sur les principales composantes linguistiques (compréhension-expression écrites/orales), voire la catégorisation des apprenants, les niveaux en FLE, le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Il faut souligner que l'échange des messages sur la méthodologie du FLE par ses professionnels dans un tel nombre bien élevé par rapport à ceux dans d'autres catégories se rapporte également aux objectifs primordiaux du forum. En effet, rappelons que ces derniers étaient destinés à favoriser les échanges pédagogiques, éducatifs et récréatifs entre les enseignants. A titre d'exemple pour cette catégorie nous proposons les échanges suivants :

[Message 14822]

kiboun@hotmail. it wrote:

Date: Mardi 30, Mars 2010, 23h04,

Sujet: pratique de l'oral

Bonjour à tous,

J'enseigne souvent en leçons individuelles ou en binômes et mes élèves, adultes et adolescents, ont bien du mal à parler et j'avoue avoir du mal aussi à trouver des activités orales adaptées; quelqu'un a-t-il des conseils? J'aimerais trouver un livre avec des exercices d'expressions orales adaptées aux niveaux A1-A2-B1, souvent ce que je trouve est trop compliqué... En vous remerciant pour votre aide...bon travail à tous

Laetitia

[Message 14828]

Annerose Matsushita <annerose@...> a écrit :

Objet: Re: [fle-fdm] pratique de l'oral

Date : Dimanche 11, Avril 2010, 23h57

Une pratique de l'oral que j'utilise avec les élèves, c'est le «question-réponse». Je commence par poser des questions sur le texte à l'élève, qui répond. Puis, c'est son tour de me poser des questions. J'utilise des méthodes disponibles ici au Japon (éditeurs japonais).

Annerose à Fukushima, au Japon

[Message 14830]

Re : [fle-fdm] pratique de l'oral

Bonjour Laetia,

En individuel, je fais travailler mes élèves sur des textes en fonction de leurs intérêts (articles de journaux, page web ou même vidéos). Je lis/visionne d'abord et prépare des questions diverses (compréhension générale à plus fine..... vocabulaire, fait de langue...) pour les outiller et ensuite nous discutons...

Sandrine

Viennent ensuite les catégories *débat*, *formation* et *grammaire* comportant chacune un nombre quasiment identique de messages (environ 1100). Chaque catégorie occupe ainsi environ 7% du nombre des messages totaux. Dans chacune de ces catégories dans l'ordre de classement, nous retrouvons des échanges sur divers *débats* aussi bien pédagogiques que culturels, actuels et professionnels qui se poursuivent actuellement autour du FLE et la francophonie. Quant à la *formation*, ce sont surtout les messages qui concernent des modules, filières, diplômes, certifications, concours et stages propres à la formation des professionnels du FLE. En ce qui concerne la *grammaire*, nous avons retenu pour cette catégorie les messages dont la quasi-totalité sont envoyés par des enseignants travaillant hors des territoires francophones. Ce sont en fait des échanges qui portent sur certains points grammaticaux plus complexes du français comme c'est le cas pour les échanges suivants :

[Message 4946]

From: Yves LOISEAU <mailto:loiseau.yves@...>

Sent: November 21, 2003, 02h19

To: fle@yahoogroupes.fr

Subject: [fle-fdm] Forme passive

Petite question de grammaire (encore !!!)

La phrase «Le directeur va rencontrer les invités» ne semble pas pouvoir donner «Les invités vont être rencontrés par le directeur» à la forme passive. Pourtant tous les éléments nécessaires (sujet, verbe, complément) sont là. Alors pourquoi? Serais-ce une illusion de mon esprit? Et vous en connaissez d'autres, des verbes récalcitrants comme celui-là? Au plaisir

Yves

[Message 4947]

De: «Karine» <bohmkarine@...>

Date: Samedi 22. Novembre 2003 0:11

Sujet: RE: [fle-fdm] Forme passive

Salut,

Il me semble que cette phrase «Les invités vont être rencontrés par le directeur» est correcte, quand tu veux faire porter l'attention sur les invités plutôt que sur le directeur.... En plus, en général ce sont les verbes transitifs directs (comme rencontrer) qui se mettent le plus facilement au passif, donc... je crois me souvenir que quelques uns cependant ne se mettent jamais au passif comme avoir, coûter... les autres, je ne sais plus ! Enfin, je vais me replonger dans ma grammaire, je devrais pouvoir retrouver ça

Karine

La catégorie *demande d'aide* ne regroupe que 5% des messages. Elle rassemble toute sorte de messages postés dans un but de demande d'aide par des membres. Les demandes d'aide se rapportent bien entendu à des sujets postés dans le forum. Par ailleurs, nous avons regroupé les messages inclassables dans une catégorie que nous avons nommée *autre*. Celle-ci, avec 581 messages, représente 5% du nombre total. Notons enfin que les autres catégories, bien que nombreuses (19), ne dépassent pas 2,8% (cf. Tableau 2). Celles-ci comportent une minorité de messages et sont aussi peu représentatives.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons avancer que les forums de discussion, ici celui du FLE, est un espace web dynamique permettant à différentes personnes de se regrouper et de communiquer en vue d'échanger des informations sur cette langue et culture, ainsi que de débattre sur les fils de discussion ouverts, proposés. Ces interactivités virtuelles contribuent cependant au développement académique des professionnels qui échangent, partagent à propos de tous les thèmes. Ainsi, d'après l'analyse, il semble intéressant de remarquer que même un thème de grammaire, qui paraîtrait à l'origine très simple, peut devenir un « topic » qui réunit un grand nombre de membres afin de débattre, faire connaître son point de vue voire son expérience.

Or il est à noter que l'ère est celle de la technologie, de l'information et de la communication et plus les canaux de communication se multiplient plus les plateformes d'échange se diversifient, ce qui poussent alors les professionnels à se retrouver ailleurs que les forums, dès lors, désuets. Ces forums internet laissent désormais, leurs places aux réseaux sociaux tels que *Facebook*, *Twitter* etc. qui permettent, avant tout, de mettre en avant une réputation virtuelle mais qui, tout de même, regroupent des personnes pouvant s'exprimer, échanger des idées à propos d'un grand nombre de sujets.

Bibliographie

- Aslan, C.M. 2010. Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sorunları üzerine çevrimiçi paylaşım alanlarındaki (forum) iletilere dayalı bir çözümleme. *e-Journal of New World Sciences Academy (Education Sciences)* 5, (4): 2254-2269.
- Ballarin, J.-L., Benazet, R. 1999. *Le guide de l'internet à l'école*. Paris: Nathan.
- Bardin, L. 2007. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bassani, P.B.S. 2011. Interpersonal exchanges in discussion forums: A study of learning communities in distance learning settings. *Computers & Education*, 56: 931-938.
- Beaudouin, V., Velkovska, J. 1999. Constitution d'un espace de communication sur Internet (forums, pages personnelles, courrier électronique...) *Réseaux*, 1999, 17 (97): 121-177.
- Berthet, J.-P. 1998. Les enjeux des TIC en formation. In J. Naymark (sous la dir.) *Guide du multimédia en formation*, pp.82-100, Paris: Retz.

- Carrier, J.-P. 2000. *L'école et le multimédia*. Paris : Hachette.
- Curien, N., Fauchart, E. 2003. Réseaux d'infomédiation et autoorganisation de la demande. *Revue d'économie industrielle: La morphogénèse des réseaux*, 103 (2^{ème} et 3^{ème} trimestre): 131-153.
- Hanna, B.E., & de Nooy, J. 2008. *Learning language and culture via public Internet discussion forums*. New York: Palgrave Macmillan.
- Haşlaman, T., Demiraslan, Y., Kuşkaya Mumcu, F., Dönmez, O., & Aşkar, P. 2008. Çevrimiçi ortamda yapılan grup tartışmasındaki iletişim örüntülerinin söylem çözümlemesi yoluyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35: 162-174.
- Kear, K., Woodthorpe, J., Robertson, S., Hutchison, M. 2010. From forums to wikis: Perspectives on tools for collaboration. *Internet and Higher Education*, 13: 218-225.
- Lebrun, M. 2002. *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Prestridge, S. 2010. ICT professional development for teachers in online forums: Analysing the role of discussion. *Teaching and Teacher Education*, 26: 252-258.
- Richard, S. 2006. L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative: Parcours d'une approche mixte. *Recherches Qualitatives*, 26(1) : 181-207.
- Saadé, R.G., & Huang, Q. 2009. Meaningful learning in discussion forums: Towards discourse analysis. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 6: 87-99.
- Sterling, B. 1997. La petite histoire d'internet (traduit de l'anglais par Charles Giguère). *Site VDN Informatique*, <http://membres.lycos.fr/cgiguere/vdn>, 31/12/2002.
- Tagliante, C. 1994. *La classe de langue*. Paris : Clé International.
- Vonach, L. 2004. Le virtuel en quête de rituel. Étude d'un espace de sociabilité virtuel : le «tchat». *Quaderni*, 55 (Automne) : 85-97.
- Wanlin, P. 2007. L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives : Actes du colloque Bilan et Perspectives de la Recherche Qualitative*, 3 (hors série): 243-272.
- Zairi, A. 2006. Intégration des TIC à l'enseignement et à la formation: Réalités et perspectives. *Colloque Euro Méditerranéen et Africain d'Approfondissement sur la Formation à Distance (CEMAFORAD)*, 3^{ème} édition Institut Supérieur des Etudes Technologiques (ISET) de Sousse-Tunisie 13, 14 et 15 novembre 2006. <http://www.isetso.rnu.tn/cemaforad3/doc/Zairi%20Azer.pdf>, 12/06/2011

La langue artificielle et la culture hétéroclite



Ertuğrul Efeoğlu

Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Turquie

ertugrulefeoglu@gmail.com

Reçu le 15.06.2013/Accepté le 11.11.2013

Résumé : Cet article se propose d'évoquer les rapports mutuels entre la langue naturelle et la culture nationale. En s'appuyant sur le postulat selon lequel la langue et la culture sont des formes représentatives de la structure profonde d'une grande communauté linguistique, on essaie de montrer les forces réciproques et déterminantes de chacune d'elles. Ce faisant on fait appel à l'absence de la langue naturelle, celle du turc, dans la vie culturelle de l'Empire ottoman, puis on invoque l'osmanli, la langue artificielle, pourtant officielle et littéraire dans les milieux courtois. Cette langue artificielle n'a pas eu la force de créer et de développer une culture originale ni une littérature à la conception européenne. C'est après la promulgation de la République que le turc a regagné sa force créative dans la culture nationale.

Mots-clés : langue naturelle, langue artificielle, culture nationale, civilisation.

Yapay Dil ile Yabansı Ekin

Özet : Bu yazıda dil ile ekin arasındaki karşılıklı ilişkilere değinilmektedir. Yazıda, dil ile ekinin bir dilsel topluluğun derin yapısını gösteren birer biçim olduğu belitine dayanılmakta ve bu iki olgunun birbirlerini karşılıklı belirleyici yanları anımsatılmaktadır. Bunu yaparken, bir doğal dilin –Türkçenin– yokluğu durumunda, onun yerine kullanılan yapay dilin –Osmanlıcanın– ekinel yaşamda ne denli verimsiz olduğu düşündürülmektedir. Türk yazını ve ekini, Cumhuriyetin ilanından sonra doğal dil olan Türk diline resmen dönüşle birlikte gelişip özgülleşmeye başlamıştır.

Anahtar Sözcükler : Doğal dil, yapay dil, ulusal ekin, uygarlık.

Artificial language and heterogeneous cultural

Abstract: This article is to analyze the interrelationships between natural language and national culture. Based on the assumption that language and culture are representative forms of the great deep linguistic community structure, we try to show mutual and driving forces of each. In doing so it relies on the lack of natural language, the Turkish, in the cultural life of the Ottoman Empire, then invokes the Osmanli, artificial language, yet official and literary in polite circles. This artificial language did not have the strength to create and develop a unique culture or literature to the European design. It was after the promulgation of the Turkish Republic regained its creative force in the national culture.

Keywords: natural language, artificial language, national culture, civilization.

1. Préambule

La langue et la culture résident ensemble dans la sphère des productions intellectuelles de l'humanité. Ce n'est pas une coexistence statique, immuable et sans rapport réciproque. Tout au contraire, la langue et la culture sont en perpétuelles relations génératives et constitutives. Leur rapport mutuel est de nature dépendante. Si la langue naturelle n'existe pas, la culture homogène ne se produit pas.

2. Présentation

Notre article commence par une définition simple de la culture et de la langue, et par la représentation des divers constituants de la sphère dite culturelle. Dans cette première étape de notre article, nous donnons quelques renseignements essentiels sur la langue qui sont indispensables à l'explication de notre avis. Cette introduction est suivie d'un phénomène historique pour mieux illustrer le cas, à titre d'exemple. C'est celui de la culture courtoise hétéroclite dans l'Empire ottoman. Dans ce contexte nous invoquons l'expérience reçue dans des pays occidentaux, notamment l'histoire de la France, pour en faire une comparaison. En nous basant sur des rapprochements des phénomènes historiques européens et ottomans, nous essayons de bâtir notre thèse sur la formation anormale et l'évolution altérée de la culture des peuples et de leurs langues.

3. La culture et la civilisation

Selon l'avis général, la culture est une notion qui désigne toutes les productions matérielles et spirituelles d'une même communauté humaine. Quant à la civilisation, elle signifie les productions de la même nature, mais dans un espace spatial et temporel plus grand que celles de la culture. Par exemple, les civilisations occidentale ou orientale englobent chacune un très vaste territoire dans lequel les productions culturelles sont de moins en moins semblables entre elles par rapport à celles d'une seule nation donnée.

Il en est de même pour les termes au plan temporel de la même catégorie, tels que les civilisations antique, médiévale, moderne et contemporaine. Chacun de ces termes implique l'univers de plus d'un territoire restreint, et formé au cours des siècles. Les éléments constitutifs en sont nombreux et relativement moins identiques, sauf les fondements sur lesquels les civilisations se bâtissent. Par exemple, la civilisation médiévale-occidentale s'est basée sur le fondement féodal où la seigneurie au plan économique, et la Papauté au plan idéologique déterminaient le cadre général des

communautés.

Néanmoins, une autre approche originale au sujet de la civilisation et de la culture surgit dans la perspective de Michel Tournier (Tournier, 2004 : 120). Selon lui, seules les habitudes acquises sous l'influence de l'environnement géographique et de l'environnement culturel font partie de la civilisation. Car il s'agit des phénomènes auxquels personne n'arrive à échapper. Par contre, la culture désigne les préférences d'un individu¹.

Dans notre étude, nous prenons en considération toutes ces définitions, étant donné que chacune d'elles contribue de son côté à l'explication de notre vue.

4. Les productions spirituelles et matérielles

Puisque la culture, au sens large du terme, signifie toutes les productions spirituelle et matérielle d'une nation quelconque, il nous est permis de les classer nettement en deux catégories : productions matérielles et celles spirituelles. Dans notre article ce qui nous concerne ne sont que les productions spirituelles, ou plus précisément les ouvrages de l'esprit ; donc, nous mettons de côté les productions matérielles. Ces dernières sont ancrées dans la vie concrète. Les outils de diverse sorte, les aliments à consommer (la cuisine), les habits (qui portent les effets du climat de la région), l'architecture régionale, etc. sont considérés en général des éléments de la sphère matérielle de la culture. Par contre, la sphère spirituelle englobe les productions de l'esprit, telles que les idéologies, les doctrines, la morale, l'esthétique, la littérature, etc.

5. La culture et la langue

Pourtant, il est à noter que toute production culturelle dans la structure sociale fait partie de l'ensemble du système socio-culturel et économique. Dans ce système, tout comme dans les autres systèmes, chacun des matériaux —qu'ils soient d'ordre spirituel et / ou matériel— est un constituant autonome et dépendant à la fois. D'une part, les matériaux sont autonomes, car chacun d'eux possède une structure interne, c'est-à-dire chacun a sa propre composition cohérente et close. Ainsi chaque composant ont-il la capacité d'exister seule. Et d'autre part, les matériaux sont caractérisés par l'interdépendance. Ainsi chaque composant assume-t-il des fonctions structurales à la formation des groupes plus grands et plus complexes que son état simple et autonome.

5.1. La fonction de la langue

Parmi les matériaux socioculturels, la langue est la matrice incontestable. Elle contribue à la naissance, au transfert et à la propagation de toute idée, de tout

sentiment. Sans la langue, rien ne se produit dans la sphère culturelle. Même dans les productions matérielles, la langue s'est insinuée, elle y réside d'une immanence subtile.

Il va sans dire que la langue ne se borne pas à la fonction productive ; elle continue à se façonner sous l'effet des mouvements culturels et / ou des changements à travers le monde entier. Des interactions infinies entre la langue et la culture contribuent à l'élargissement de l'univers culturel.

5.2. La langue ou la compétence

La langue naturelle est le moyen de réflexion et de communication, donc elle est une compétence. Cela veut dire que la réalisation de ces deux activités se fait dans le système déjà établie. Les modifications y sont peu nombreuses, et elles ne sont pas aptes à altérer la nature de la langue. La formation de toute sorte de réflexion et le transfert des messages s'effectuent ainsi dans la capacité close du système linguistique, dite « langue naturelle ». Lors de la réalisation et de la perception des messages, c'est aux aptitudes langagières des locuteurs d'en valoriser les données et de les rendre efficaces, mais toujours en utilisant les mêmes possibilités que la langue leur offre. Cet acte s'appelle la performance.

En bref, la compétence est essentiellement immuable contrairement à la performance dans laquelle toute réalisation linguistique porte en elle une création plus ou moins originale du sujet parlant. Néanmoins les originalités dans l'expression ne sont que du genre des richesses stylistiques. Quelques riches qu'elles soient, toutes les réalisations linguistiques sont bornées des règles de la langue donnée. De ce point de vue, il est légitime de dire que les réflexions et les expressions sont déterminées dans le calque de la langue, tout comme les lois naturelles auxquelles obéissent les êtres animés et inanimés.

6. Les langues naturelles : le français et le turc

Nous nous permettons de faire une comparaison simple entre le français et le turc. Le premier, appartenant à la famille des langues indo-européennes, se distingue par sa structure « analytique », alors que le turc, de la famille ouralo-altaïque, se place parmi les langues dites « synthétiques ». Sans exagérer les valeurs distinctives de ces deux langues, nous donnons la première place au français par sa compréhensibilité claire même dans des phrases très longues, qu'elles soient simple ou complexe. Le turc, de son côté, se brille plutôt dans des phrases courtes. Des phrases longues en turc risquent d'embrouiller l'idée ; pour en découvrir le sens, un effort supplémentaire chez le lecteur se fait imposer.

Nous venons de dire le lecteur, non l'interlocuteur. Car la langue parlée se déroule sur des formules courtes et presque toutes faites. Si le sujet parlant n'a donc pas d'autre but que celui de transmettre clairement son message, il n'a pas besoin de s'adresser aux divers effets sémantiques de la rhétorique. Son discours ainsi dépourvu des éléments alourdissant la communication se construit et se comprend par un effort normal, sans encombre ; et évidemment, c'est le cas valable pour toutes les langues naturelles à toute époque de leurs évolutions.

7. Les cultures dites « précieuses »

Mais aux époques anciennes, les lettrés appartenant aux couches supérieures de la haute société, notamment ceux qui se regroupaient dans les milieux proches du palais des dirigeants se voulaient distingués par leurs manières de parler. L'exemple le plus connu en est les « précieux » au 17^e siècle, non seulement en France, mais aussi dans d'autres pays occidentaux, tels qu'en Italie, en Angleterre, en Espagne. Les lettrés y adoptaient des manières si affectées et tenaient des discours si recherchés qu'ils se faisaient ridiculiser.

Les discours précieux de ce genre devenus ridicules ne se bornent pas à des époques précises. Le maniérisme se fait sentir d'une façon plus ou moins perceptible à toutes les époques. Ce que l'on entend par le mot « littérature » au sens péjoratif, c'est ce maniérisme dissimulé dans l'expression littéraire. Par là une distinction entre le sens véritable et le sens péjoratif de la littérature existe toujours. Disons d'emblée que la distinction n'en est pas sans raison.

8. La « préciosité » ottomane

À ce propos, nous invoquons l'expérience vécue dans la littérature ottomane dite « divan » (11^e-19^e siècles). Cette littérature était basée sur les formules poétiques toutes faites et immuables, dont la langue était la langue ottomane ou le « osmanli ». La langue ottomane n'était pas une langue naturelle, elle était une langue artificielle, presque comme l'espéranto. Bien que la syntaxe principale fût celle du turc, les syntagmes étaient forgés selon les règles du persan et de l'arabe. En outre le vocabulaire en était un grand mélange de diverses langues de type varié, telle que l'arabe, le persan, le turc, le grec, etc. Un autre point étonnant au sujet du vocabulaire est celui-ci : les mots d'emprunt dans l'osmanli avaient parfois peu de rapport sémantique et phonétique avec les mots de source. Autrement dit, les mots d'emprunt dans l'osmanli ne gardaient pas toujours la forme et le sens originaux des mots des langues étrangères où ils ont été empruntés. Lors du transfert de la source vers l'osmanli, il arrivait aux mots d'emprunt

de modifier leur structure morphologique et / ou sémantique.

Ce vocabulaire et cette syntaxe artificiels ne donnant pas lieu à des créations originales se contentaient de multiples répétitions des images et des effets poétiques. Car la seule forme littéraire était la poésie. La poésie, par sa nature, est loin d'être un champ fertile pour la création des idées nouvelles et pour l'enrichissement littéraire. En fait, la philosophie et la littérature constituent ensemble le fondement essentiel de la culture nationale.

9. La stérilité de la langue artificielle

Une nation, ne se servant pas de sa langue naturelle, perd son énergie dans les affaires futiles au plan culturel. Le 19^e siècle ottoman a été comble dans des affaires futiles. Manque de création originale, forgée par la langue naturelle, le champ culturel était rempli des éléments hétéroclites. À ce propos, l'avis d'Ahmet Hamdi Tanpınar, homme de lettres et professeur renommé à l'Université d'Istanbul en matière de la littérature turque, est à noter pour mieux voir la situation (Tanpınar, 2003 : 156)².

Au cours de huit siècles, tous les hommes de lettres et tous les penseurs —qui n'étaient que des soufis— se nourrissant des mêmes sources du monde musulman, n'ont pas eu l'idée de renouveler la vie culturelle et de réfléchir par la force créative. Dans cette longue stérilité culturelle de l'histoire, mettons de côté les multiples inconvénients qui survenaient dans le régime despotique du sultanat, mais le manque de la langue naturelle dans la vie culturelle a été le motif principal. Alors que le turc, langue naturelle, se parlait comme la langue de communication auprès du peuple, les intellectuels —la plupart d'eux étaient devchirmés (jeunes chrétiens ramassés)— regroupés autour du palais goûtaient le plaisir d'une poésie bien abattue. Ainsi une littérature et une culture fades se sont immobilisées durant des siècles. C'est pour cette raison que le grand poète turc contemporain Ahmet Muhip Diranas (1908-1980) se plaint de la littérature « Divan » (Diranas, 2000 : 22)³, et pour cause !

10. Conclusion

Dans notre article, nous avons essayé d'examiner le rapport entre la langue et la culture par une approche inverse. La conclusion de notre étude peut être résumée comme suit : Au cas où une langue naturelle ne prend pas part dans la formation et dans l'évolution d'une culture, celle-ci se forme de façon hétéroclite. C'est une formation artificielle et mortelle. L'artifice et la mortalité ne désignent pas la vraie culture, qui est homogène et immortelle.

Bibliographie

Dıranas, A. M. 2000. *Yazılar (Ecrits)*. İstanbul : YKY.

Tanpınar, A. H. (Prof.). 2003. *19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi (L'Histoire de la littérature turque au 19^e siècle)*. İstanbul : Çağlayan Kitabevi.

Tournier, M. 2004. *Le miroir des idées*. Paris : Mercure de France.

Notes

1 « une donnée matérielle (...) ne relève pas de la civilisation. (...) l'habitude (...) est un fait de civilisation. (...) [Le lycéen] se donne ainsi une culture. Et cette culture est librement choisie. »

2 « En fait, une mode de vie somptueuse marquée de millier de dilapidation propre aux gaspilleurs cherchant à consoler son malaise qui procédait de ne pas être créatif, a été le trait caractéristique de cette époque-là. » (Aslında yaratıcı olmamaktan doğan rahatsızlığını bin türlü israf ve debdebe ile avutmağa çalışan bir mirasyedi yaşayışı bu zamanın ayırıcı vasfıdır.)

3 « Elle (La littérature Divan) est morte. Mais la littérature turque est demeurée stérile, le péché en est à elle. » (Ve öldü. Fakat Türk edebiyatının kısır kalmasının günahı boynunadır.)

Fransızca öğretiminde kültürün öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi



Füsun Şavlı

Université de Marmara, Turquie

fsavli@marmara.edu.tr

Ömrüm Erdaş Keşmer

Université de Marmara, Turquie

omrumerdas@hotmail.com

Reçu le 30.06.2013/Accepté le 12.12.2013

Influence de la culture sur la motivation des apprenants dans l'enseignement du français

Résumé: L'objectif de ce travail est de préciser comment la section « Carnet de voyage » étant une partie de la méthode *Alter Ego* où se figurent des éléments culturels, influence la motivation des apprenants du français langue étrangère. L'échantillon visé de ce travail est composé de 30 étudiants qui font leurs études dans la classe préparatoire de l'Université de Marmara pendant l'année académique 2012-2013. Dans cette étude on a utilisé la méthode qualitative et on a posé aux étudiants six questions ouvertes. Les données recueillies ont été analysées et évaluées avec le procédé de codage. Selon les données obtenues, tous les étudiants qui ont participé à ce travail ont précisé que l'enseignement de la culture a augmenté leur motivation et que plus de la moitié des étudiants ont signalé que la partie « Carnet de voyage » a répondu à leurs attentes.

Mots-clés: Culture, enseignement de langue étrangère, Méthode de *Fle Alter Ego*, motivation

Özet: Bu araştırmanın amacı *Alter Ego* yöntem kitabındaki kültürel etkinlik içerikli "*Carnet de voyage*" bölümünün yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Fransızca Hazırlık Birimi'nde 2012-2013 yılında öğrenim gören öğrencilerden 30'u oluşturmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, öğrencilere 6 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırma verileri anket tekniği ile toplanmış ve toplanan veriler kodlama yöntemi ile değerlendirilmiştir. Nitel araştırma çerçevesinde elde edilen bulgular, kendi içlerinde kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre tüm katılımcılar Fransızca öğretiminde kültür öğretiminin motivasyonu arttırdığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yarısından çoğu "*Carnet de voyage*" adlı bölümün öğrenim beklentilerini karşıladığını ifade etmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Kültür, yabancı dil öğretimi, *Alter Ego* yöntem kitabı, motivasyon.

The effect of culture on student motivation in teaching french

Abstract: The aim of this research is to determine the effect of the cultural activity content chapter "*Carnet de voyage*" from the method book *Alter Ego*, onto motivation of the students who learn French as a foreign language. 30 students studying at Marmara University in 2012-2013, French Preparation Department of School of Foreign

Languages are the subjects of this paper. In this study, qualitative research method has been used and 6 open ended questions have been asked to the students. Research data has been collected by questionnaire technique and the collected data has been evaluated by coding technique. The results obtained within the qualitative research, have been analyzed by assigning to categories in it-selves. According to the results of this research, all of the participants stated that cultural learning increases motivation in French education. Besides, more than half of the participants expressed that chapter entitled “*Carnet de voyage*” satisfies their learning expectations.

Keywords: Culture, foreign language teaching, *Alter Ego* method book, motivation.

Giriş

Dili en sade biçimiyle tanımlamaya çalışırsak insanlar arasında iletişimi sağlayan en gelişmiş iletişim aracı olduğunu söyleyebiliriz. Artık yalnız bir yabancı dil bilmenin yetersiz kaldığı küreselleşen dünyamızda farklı dil ve kültürleri tanımanın büyük bir önem taşıdığını ifade etmek gerekir. “Yabancı dil-kültür öğrenimi/öğretimi konusunda “kültürlerarasılık” kavramının altını çizen Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (OBM) dil öğrenenin dil kullanan olma sürecine girdiği belirtilerek “dilbilimsel ve kültürel yetiler bireyin daha zengin ve karmaşık bir kişilik geliştirmesini sağlar, ayrıca daha fazla dil öğrenebilmek için kapasitesini artırır ve bireyi yeni kültürel deneyimler için daha açık hale getirir” ifadesi kullanılmıştır (OBM, 2005: 42). Öte yandan, bir dili öğrenmek o dilin kültürüyle bütünleşmek olduğundan OBM “çokdillilik” kavramını “çokkültürlülük” kavramıyla bağdaştırarak “çokdillilik ve çokkültürlülük yetisi”ni ortaya koymuştur. (...) Burada öne çıkan düşünce, kültürel ve dilbilimsel çeşitliliğin iletişimde bir engelle dönüşmesi değil, birbirini anlama ve zenginleşme kaynağı olmasıdır. Bunun yanı sıra, Avrupa dillerinin iyi bilinmesi ön yargıların ve ayrımcılığın ortadan kaldırılmasını sağlar ki zaten Avrupa’daki çokdillilik durumu birçok yabancı dil yetisi edinimini kolaylaştırmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak, OBM *Dilsel Çeşitlilik ve Öğretim Programı* bölümünde çokdillilik ve çokkültürlülük yetisini “dilleri iletişim amacıyla kullanma becerisi ile kişinin birçok dilde ve birçok kültürde deneyimi ve değişen oranlarda yeterliliği olan sosyal bir varlık olarak kültürlerarası etkileşimde yer alması” olarak tanımlamıştır (aktaran Windmüller, 2011:9-10).

Ünlü Amerikalı antropolog Goodenough’a göre “bir toplumun kültürü, o toplumun bireyleri tarafından kabul edilmek için bilinmesi veya inanılması gereken şeylerin tümüdür. Kültür doğal bir olgu değildir; nesnelerden, davranış veya coşkulardan oluşmamıştır. Aslında, bu öğelerin düzene konma biçimidir. İnsan aklındakilerin şekli, onları algılama ve ilişkilendirme biçimleri ile bu zihinsel öğelerin yorumlanmasıdır” (aktaran Byram, 1992:113).

Yabancı dil öğretiminde kültürün tarihçesine bakıldığında, “uygarlık” kavramının *geleneksel öğretim yöntemi* dönemi başlarından itibaren ve daha sonraları 1970-1980 yıllarına kadar birçok çeşitli dil öğretim yönteminde kullanıldığı görülür. Bu kavram, özellikle edebiyat, güzel sanatlar, tarih gibi alanları içine alan “işlenmiş kültür” [*culture cultivée*] veya “bilgi kültürü”nü [*culture savante*] ifade etmekteydi. Bunun yanı sıra, bilimsel ve teknik bilgiler, dinsel uygulamalar, sosyal olgular, çevre, ülke coğrafyaları gibi konuları da içine alıyordu. Günümüzden otuz yıl kadar önceye, özellikle de “iletişimsel yaklaşım”ın doğuşuna dayanan öğretim yöntemlerindeki canlanma, yeni dilsel ve dil dışı disiplinlerin öğretimi zenginleşmesiyle olmuştur. Böylece, edebiyatın yanı sıra yaşam biçimleri, törenler, karşılaşmalardaki davranış alışkanlıkları gibi kültürel içerikler de antropoloji alanına yayıldı. Günümüzde kullanılan dil kitapları politik, ekonomik ve sosyal bilgiler içermektedir. Bunların yanı sıra, aynı kültüre sahip bireylerin etkileşim halinde kullandıkları nezaket kuralları, bedensel mesafe, jestler gibi sözsüz iletişim biçimleri bulunmaktadır. Böylece, genişleyen “kültür” kavramı artık “bilgi kültürü”nün yanı sıra “gündelik kültür”ü [*culture quotidienne*] de oluşturmaktadır (Windmüller, 2011:19).

Günümüzde, yabancı dil öğretimi yöntem kitaplarında izlenen yaklaşıma “bir dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle “sosyal aktörler” olarak yani, çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri olarak gördüğü için genel anlamda eylem odaklı yaklaşımdır diyebiliriz. Söz konusu eylemler, dil etkinlikleri içerisinde yer alırken dil etkinlikleri de daha geniş bir sosyal bağlamın parçasıdır. Söz eylemlere anlamlarının tamamını kazandıran işte bu geniş sosyal bağlamdır. Belirli bir sonuca ulaşmak için bir ya da daha çok bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak eylemler gerçekleştirmesi durumunda “görevler” den bahsediyoruz” demektir. Bu yüzden, eylem odaklı yaklaşım, bir sosyal aktör olarak bireyin sahip olduğu ve kullandığı bilişsel, duygusal kaynak ve seçenekler ile bütün yeteneklerini göz önünde bulundurur” (OBM, 2005:6).

Benimsenen eylem odaklı yaklaşımda birer sosyal aktör olarak tanımlanan öğrenenlerin motivasyon dinamiklerini etkileyen çeşitli iç ve dış etkenler vardır. İç etkenler kişinin amacına ulaşmak için kendi güdülerini kullanma sürecidir. Dış etkenlere bakıldığında, Viau bunları dört ana başlık altında toplamıştır: “Öğrencinin özel hayatı, okulu, sınıfı ve toplum. Topluma dair etkenlere örnek olarak değerler, kurallar ve kültürler” verilebilir. (Viau, 2009:14) Öyleyse, burada sorulabilecek soru farklı kültürleri öğrenmenin yabancı dil öğreniminde öğrenci motivasyonu üzerinde ne gibi etkileri olduğudur.

Sözü edilen yaklaşımı benimsemiş Fransızca yöntem kitaplarından *Alter Ego*’yu ele alacak olursak Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin A1, A2, B1, B2 seviyelerine göre düzenlendiğini görebiliriz. Her bir kitap, üç dersten oluşan dokuz dosyayı içerir.

Her dosya ise, ikişer sayfalık kültürel aktivite içerikli “*Carnet de voyage*” adlı bölüm ile sonlanır. Araştırmamızda inceleyeceğimiz bu bölüm, öğrenene öncelik veren, yazılı metinleri anlama, duyduğunu anlama, yazılı ifade ve sözlü ifade olmak üzere dört dil yetisini geliştirmeyi amaçlayan bir bölüm olarak karşımıza çıkmaktadır.

1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, *Alter Ego* yöntem kitabındaki kültürel etkinlik içerikli “*Carnet de voyage*” bölümünün yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrenciler Fransızca öğrenirken kültür öğreniminin motivasyonlarını arttırdığını düşünüyorlar mı?

Yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrenciler *Alter Ego* yöntem kitaplarındaki “*Carnet de voyage*” adlı bölümün öğrenim beklentilerini karşıladığını düşünüyorlar mı?

Yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrenciler *Alter Ego* yöntem kitabındaki “*Carnet de voyage*” bölümünde ne gibi zorluklarla karşılaştıklarını düşünüyorlar?

Yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrenciler *Alter Ego* yöntem kitabındaki “*Carnet de voyage*” bölümünün işleniş biçiminin motivasyonlarına ne gibi etkileri olduğuna inanıyorlar?

Yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrenciler *Alter Ego* yöntem kitabındaki “*Carnet de voyage*” bölümünün olumlu ve olumsuz taraflarını nasıl değerlendiriyorlar?

2. Yöntem

Araştırma, yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin *Alter Ego* yöntem kitabındaki kültürel etkinlik içerikli “*Carnet de voyage*” bölümünün motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemine göre yürütülmüştür. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39) Olgu bilim deseninde yapılan çalışmada amaç, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır. Burada incelenecek olgu, yabancı dil öğretiminde kültür öğreniminin

öğrenci motivasyonuna olan etkisi olarak belirlenmiştir.

2.1 Çalışma grubu

“Olgubilim araştırmalarda veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011:74). Araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde katılımcıların Fransızca öğretiminde kültür etkisi hakkında bilgi sahibi olmaları istendiğinden uygulama 2012-2013 öğretim yılında Marmara Üniversitesi Kamu Yönetimi ve Fransızca Öğretmenliği Bölümleri’nin Fransızca hazırlık sınıflarında öğrenim görmekte olan 126 öğrenciden 30’u üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin 17’si erkek, 13’ü bayandır. 18-24 yaşları arasındaki katılımcıların 23’ü İngilizce, 1’i Arapça, 1’i Kürtçe, 1’i Latince, İtalyanca ve İspanyolca bilmektedir. 4 öğrenci ise Fransızca haricinde herhangi bir yabancı dil bilmemektedir. 6 adet açık uçlu soru yöneltilen öğrencilerin tümü araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

2.2 Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket kullanılmıştır. “Thomas (1998) anketi, insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlamaktadır. Görüşme formu, gözlem gibi diğer veri toplama tekniklerine göre, farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızla uygulama olanağının olması ve maliyetinin daha düşük olması gibi avantajları vardır” (aktaran Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012:124). Anket hazırlanırken sorulacak sorular ana başlıklar halinde oluşturulmuş, ardından sekiz kişilik bir grup üzerinde ön uygulama yapılmıştır. “Ön uygulama, anketin geçerlik ve güvenilirliğinin gözleme dayalı verilerle sorgulandığı bir aşamadır. Anketin taslak formundaki problemleri belirlemede kritik bir öneme sahip olan ve araştırmanın hedef kitleyle benzer özelliklere sahip bir grup üzerinde yapılacak ön uygulama, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek için önemli bir aşamadır” (ASA, 1997; Mertens, 1998); (aktaran Büyüköztürk ve diğerleri, 2012:134). Ön uygulama yapılan bu kişiler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Anketin kapsam geçerliğini saptamak için iki uzmandan görüş alınarak forma son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.3 Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analizle özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Analiz süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir: Öncelikle araştırma sorularından yola çıkarak bir çerçeve oluşturulmuş, bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Ardından daha önce oluşturulan çerçeveye göre katılımcıların görüşleri okunmuş ve kodlanarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca, veriler frekans dağılımlarına göre tablolastırılmıştır. Üçüncü aşamada, düzenlenen veriler tanımlanmış ve bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Alıntılarda katılımcılara araştırmacılar tarafından verilen kodların kullanılması tercih edilmiştir. Son aşamada ise tanımlanan bulgular net

bir biçimde yorumlanmış, gerektiğinde farklı olgular arasında karşılaştırma yapılmıştır.

3. Bulgular

Tematik kodlama yardımıyla elde edilen bulgular, bazı öğrenci görüşlerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

3.1 Yabancı Dil Öğreniminde Kültürün Öğrenci Motivasyonu Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin yabancı dil öğreniminde kültür öğreniminin motivasyonları üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri ile frekans dağılımları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Yabancı Dil Öğreniminde Kültür Öğreniminin Motivasyonları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

1. Yabancı dil öğreniminde kültürün etkisi	f
1.1 Dil ve kültür birbirleriyle var olan iki unsurdur	16
1.2 Öğrenenin entelektüel yönü gelişir	7
1.3 Kültürünü öğrenmek o ülkeye olan merakı arttır	5
1.4 Öğrenen kendi kültürüyle karşılaştırıp ortak veya zıt yönler bulur	3
1.5 Kültürünü öğrenmek dilin öğrenen üzerindeki etkisini ve kalıcılığını arttırır	3
1.6 Öğrenen erek kültürü kendi karakterine yakın bulur	1

Anket verilerinin analizi sonucunda, öğrencilerin tümünün yabancı dil öğreniminin motivasyonları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu kanısında olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası ise, yabancı dil öğreniminde dil ile kültürün birbiriyle var olan iki unsur olduğunu ifade etmiştir. Bazı öğrenciler düşüncelerini aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:

“Evet düşünüyorum. Dil öğreniminin yanında o dilin konuşulduğu ülkenin kültürel yapısı öğrenen kişiyi etkilerse kişi o dili konuşmak, öğrenmek hatta o ülkede bulunmak için daha çok çabalar. Fransız kültürü de beni bu şekilde olumlu olarak etkilemiştir.”Ö4

“Evet. Bence bir dili öğrenmek sadece dil bilgisi kurallarını öğrenmek değildir. O dili öğrenmek için o dili konuşan toplumun yaşamı hakkında bilgi sahibi olmak gerekir, kültürünü anlamak gerekir. Böylece kendi kültürümüzle karşılaştırıp ortak veya zıt noktalarımızı görebilir, o dili özümseyebiliriz.” Ö5

“Kesinlikle düşünüyorum. Zaten dil öğrenmeyi yalnızca gramer ve sözcük öğrenme olarak algıarsak, bunun katlanılmaz olduğunu anlamak uzun sürmeyecektir. Bir deyim bile öğrendiğimizde o deyim kültürle olan ilişkisini bilmezsek eksik olarak öğrenmiş oluruz. Farklı kültürleri tanımakla hem dil öğrenmek keyifli hale gelir hem de ‘genel kültür’e katkısı olur” Ö7

“Fransızca öğrenirken kültürün öğrenimi motivasyonu artırıyor. Çünkü bir dili kültürüyle birlikte öğrenmek, dilin etkisini ve kalıcılığını artırır. Bu sayede öğrenimimiz kolaylaşır ve motivasyonumuz artar.” Ö10

“Evet. Çünkü ilk önce bir ülkenin kültürünü tanırız ve dili de bu yüzden ilgimizi çeker. Mesela Fransızca öğrenmek istememin en büyük nedenlerinden birisi Fransız Edebiyatı’dır. Türkçesini okuduğum kitapları ana dilinden de okumak isterim.” Ö16

“Evet düşünüyorum çünkü Fransız kültürünün serbestliği ve dinamizmini karakterime oldukça yakın buluyorum. Diğer yandan konuşurkenki ses tonlarını çok hoş buluyorum. Filmleri hoşuma gidiyor. Davranışları samimi geliyor.” Ö25

“Evet kesinlikle. Çünkü kültürlerini öğrenmek kendi dillerine ve ülkelerine olan merakımı artırıyor. Ayrıca dillerini öğrendiğimde onları daha iyi anlayabileceğimi, kitaplarını, müziklerini, tarihlerini vs. daha çabuk benimseyebileceğimi düşünüyorum.” Ö26

Yukarıdaki anket verileri incelendiğinde, Fransızca öğreniminde kültür öğreniminin o ülkeye duyulan merakın artması, entellektüel yönün gelişmesi gibi nedenlere bağlı olarak motivasyonu arttırdığı görülmüştür.

3.2 Yöntem Kitabındaki Kültür İçerikli Bölümün Öğrencilerin Öğrenim Beklentileri Üzerindeki Rolü

Öğrencilerin *Alter Ego* yöntem kitabındaki “*Carnet de voyage*” adlı kültür içerikli bölümün öğrenim beklentileri üzerindeki rolüne ilişkin görüşleri ve frekans dağılımları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin *Alter Ego* Yöntem Kitaplarındaki “*Carnet de voyage*” Adlı Kültür İçerikli Bölümün Öğrenim Beklentileri Üzerindeki Rolüne İlişkin Görüşleri

2. Yöntem kitabındaki kültür içerikli bölümün öğrencilerin öğrenim beklentileri üzerindeki rolü	f
2.1 Öğrenim beklentilerimi karşılıyor. Günlük bilgi görsel ve işitsel metinler aracılığıyla veriliyor. Eğlence sağlıyor. Dilsel, coğrafi, tarihi ve sosyal bilgiler veriliyor. Bölümün Fransız hocalarla işlenmesi kültür aktarımını kolaylaştırıyor.	17
2.2 Öğrenim beklentilerimi kısmen karşılıyor. Genelde eğlenceli konular var fakat bazen sıkıcı konular olabiliyor. Konular daha detaylı işlenebilirdi. Bölüm kültürü tanıtmada yetersiz kalıyor.	9
2.3 Öğrenim beklentilerimi karşılamıyor. Bölüm içerik olarak daha kapsamlı olabilirdi. Dili günlük hayatta kullanmamı sağlamıyor. Beklentilerimi karşılamaması kendimle ilgili bir sorun.	4

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “*Carnet de voyage*” adlı bölümün öğrencilerin

öğrenim beklentilerini çoğunlukla karşıladığı görülmektedir. Bir kısım öğrenci bu bölümün öğrenim beklentilerini kısmen karşıladığını, diğer bir kısım ise hiç karşılamadığını belirtmiştir. Bulgular sonucunda, beklentilerinin olumlu biçimde karşılandığını belirten katılımcıların büyük bir kısmının günlük bilgilerin işlevsel biçimde görsel ve işitsel makaleler aracılığıyla verildiğini ifade ettiği sonucuna varılmıştır. Bazı katılımcıların bu konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Düşünüyorum, güncel bilgiyi verip örneklendiriyor ki bunu yaparken görsel ve işitsel makaleler kullanıp, erişebileceğimiz internet siteleri sunuluyor. Tüm bunlar öğretmenimizle kullanabileceğimiz bir işlevselliğe sahip...” Ö25

“Tabii ki de, bu bölümde öğrendiğimiz dilin konuşulduğu bölgenin özellikleri, coğrafyası, bölgede yaşayan insanların tarzı, yaptığı spor faaliyetleri öğrenilebiliyor. Bu bölümde bize Fransız dilinin özellikleriyle veya kültürüyle ilgili güzel sorular soruluyor. Bu yönüyle önemli buluyorum.” Ö2

“Kitabımızdaki bu bölümden çok, bu bölümün Fransız hocalarla birlikte işleniyor olması beklentileri daha çok karşılıyor. Kültüre hâkim olan hocalarımız ile birlikte işlenmesi daha açıklayıcı olmaktadır.” Ö10

“Carnet de voyage kısmı dersler için bir nevi rahatlama, kafayı boşaltma zamanı oluyor. Kendimizi kültürünü tanıırken, dile daha yakın hissediyoruz.” Ö20

Carnet de voyage adlı bölümün öğrenim beklentilerini kısmen karşıladığını düşünen bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

“Bu bölümün faydalı ama eksik olduğunu düşünüyorum. Kitapta bu bölüme daha fazla yer ayrılmalı. Konularla ilgili daha çok örneğe, makaleye vs. yer ayrılabilir.” Ö26

“Fransızcanın kültürüyle ilgili bilgiler bulunuyor ve farklı bilgiler veriyor. Eğlenceli konular geçtiği için öğrenimi zevkli hale getiriyor ama bazen sıkıcı konular da olduğu için gereksiz olduğu düşünülebilir.” Ö27

Carnet de voyage adlı bölümün, öğrenim beklentilerini karşılamadığını düşünen bazı katılımcılar ise, görüşlerini aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Kesinlikle beklentilerimi karşılamadığı ama kolaylıklar sunduğu kanısındayım çünkü eğer dilini öğrendiğim insanlarla yaşamıyor ve bu dili günlük hayatta yeterince kullanamıyorsam “Carnet de voyage” gibi çalışmalar sayılı birkaç saatte işlenen faydalı birkaç bilgi sunmaktan öteye gidemez.” Ö23

“Karşıladığından pek emin değilim. O bölümün çok daha kapsamlı olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü daha önce de dediğim gibi bir dili gerçek anlamda öğrenmenin tek yolu kültürü öğrenmekten geçer. Mesela şu ana kadar sadece bir defa deyimler üzerinde duruldu, lakin deyimler bir dilin en önemli ve sık kullanılan tarafı. Her Carnet de voyage bölümünde en azından birkaç tane deyim olmalı.” Ö6

3.3 Yöntem Kitabındaki Kültür İçerikli Bölümde Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorluklar

Öğrencilerin *Alter Ego* yöntem kitaplarındaki “*Carnet de voyage*” adlı kültür içerikli

bölümde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri ve frekans dağılımları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin *Alter Ego* Yöntem Kitaplarındaki “*Carnet de voyage*” Adlı Kültür İçerikli Bölümde Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

3. Yöntem kitabındaki kültür içerikli bölümde karşılaşılan zorluklar	f
3.1 Zorlukla karşılaşmadım, Fransız Okutman yardım ediyor	12
3.2 Fransızcanın genelde zor bir dil olması	7
3.3Yeni ve farklı bir kültür öğreniminden doğan zorluklar	5
3.4 Gereksiz bilgilerin getirdiği zorluklar	4
3.5 Bölümün güncel olmamasının getirdiği zorluklar	1

Tablo 3'teki bulgulara bakıldığında, katılımcıların yarısına yakını Fransız Okutmanlar eşliğinde işlenen bu bölümde herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını ifade ederken, azımsanmayacak bir bölümün ise, Fransız dilinin zaten zor bir dil olduğunu düşündüğü saptanmıştır. Yalnızca bir katılımcı bölümün güncel olmamasından yakınmaktadır. Buna ilişkin olarak, bazı öğrenciler görüşlerini aşağıdaki ifadelerle belirtmişlerdir:

“Bu bölümde gramerden çok yeni kelimeler öğrendiğimiz ve kendi kültürümüz dışında yeni bir kültür öğrendiğimiz için küçük anlama zorlukları yaşıyoruz.” Ö27

“Herhangi bir zorlukla karşılaşmıyorum çünkü anlamadığım noktada Fransız olan öğretmenimiz yardım ediyor ve kendi kültürü olduğu için çok iyi açıklayabiliyor.” Ö5

“Öğrenilmesi zor bir dil olduğu için tabi ki zorluklarla karşılaşılıyor. Dilin zenginliğini kavramada sözcükler ve internet yetersiz kalmaktadır. Derslerde ve kitaplarda öğretilemeyen birçok şeyle karşılaşılıyor.” Ö20

3.4 Yöntem Kitabındaki Kültür İçerikli Bölümün İşleniş Biçiminin Öğrenci Motivasyonu Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin *Alter Ego* yöntem kitaplarındaki “*Carnet de voyage*” adlı kültür içerikli bölümün işleniş biçiminin motivasyonları üzerinde ne gibi etkileri olduğuna ilişkin cevapları ve buna ilişkin cevapları ile frekans dağılımları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin *Alter Ego* Yöntem Kitaplarındaki “*Carnet de voyage*” Adlı Kültür İçerikli Bölümün İşleniş Biçiminin Motivasyonları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

4. Yöntem kitabındaki kültür içerikli bölümün işleniş biçiminin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi	f
4.1 Yeni kültür öğrenimi merakı artırır, araştırma hevesi verir	12
4.2 Dersten başka bir şeyler yapmak motivasyonu artırıyor	5
4.3 Bölüm daha yavaş, konular atlanmadan işlenmeli	5
4.4 Bölümün konuşma ağırlıklı olması dinlendirici	3
4.5 Öğretmenin Fransız olması motivasyonu artırıyor	2
4.6 Daha çok müzik, şarkı eklenebilir	2
4.7 Deyimlerin öğretilmesi motivasyonu artırıyor	1
4.8 Farklı soru tiplerinin olması motivasyonu artırıyor	1
4.9 Konular daha eğlenceli, ilgi çekici şekilde anlatılmalı	1
4.10 Yapmacık metinler yerine gerçekçi olanların kullanımı motivasyonu artırıyor	1
4.11 Bilinmeyen sözcüklerin anlamı önceden verilmeli	1
4.12 Bölümde işlenen konular bazen genel gidişata uymayabiliyor	1
4.13 Öğretmenin kızarak ve yüzeysel ders işlemesi motivasyonu düşürüyor	1
4.14 Motivasyona etkisi yok, sadece kitabın içinde işlenen basit bir bölüm	1

Ankete katılan öğrenci grubunun, yöntem kitaplarındaki kültür içerikli bölümün işleniş biçiminin motivasyonları üzerindeki etkisine ilişkin cevapları incelendiğinde, çok sayıda farklı yorumla karşılaşılmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, yeni kültür öğreniminin o dile karşı olan merakı ve ilgiyi artırdığını, araştırma hevesi verdiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin önemli bir kısmı, dilbilgisi konuları harici konular işlemenin motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Aynı sayıdan oluşan diğer bir katılımcı grubunun ise, bölümdeki konuların gereğinden hızlı ve atlanarak işlenmesinden şikâyetçi olduğu saptanmıştır. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Bu bölümde çok değişik soru tarzlarıyla karşılaşıyoruz, bu da bizim genel kültürümüzü artırıyor. Bu bölümde bize Fransız toplumunun, sanatçılarının tarzları, yemek kültürleri, aksanları ve deyimleri anlatılıyor. Bu da bizim motivasyonumuzu olumlu yönde etkiliyor.” Ö2

“Motivasyonumu ve dil öğrenme isteğimi artırdığı bir gerçek. Beni daha çok araştırma yapmaya teşvik ediyor. Yalnız daha çok müzik eklenebilirdi.” Ö25

“Çok hızlı işlendiği için üzerinde durulmayan bir sürü şeyle karşılaşıyoruz. Ama yapmacık metinler yerine gerçekçi alıntılar kullanılması motivasyonu artırıyor.” Ö20

“Ders dışı bir etkinlik gibi olduğu için ve yaşanan bir kültürü öğrendiğimiz için motivasyon verici oluyor.” Ö19

“Motivasyonuma genel olarak bir etkisi yok. Sadece kitabın içinde basit bir bölüm.” Ö16

“Genelde bu bölüme pek önem vermiyoruz. Onun yerine daha sözel çalışmalar yapıyoruz. Ama yaptığımızda da motivasyonu iyi etkiliyor. Birkaç saatliğine bile dersten başka bir şey yapmak enerjimizi ve motivasyonumuzu yükseltiyor.” Ö5

3.5 Yöntem Kitabındaki Kültür İçerikli Bölümün Öğrencilere Göre Olumlu Tarafları

Öğrencilerin *Alter Ego* yöntem kitaplarındaki “*Carnet de voyage*” adlı kültür içerikli bölümün olumlu taraflarına ilişkin görüşleri ile frekans dağılımları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin *Alter Ego* Yöntem Kitaplarındaki “*Carnet de voyage*” Adlı Kültür İçerikli Bölümün Olumlu Taraflarına İlişkin Görüşleri

5. Yöntem kitabındaki kültür içerikli bölümün olumlu tarafları	f
5.1 Fransız halkını ve kültürünü daha yakından tanıma olanağı	21
5.2 Öğrenciyi aktif hale getiriyor, ilgi ve merak duygusu uyandırıyor	5
5.3 Fransa’ya gidildiğinde oradaki yaşantıya kolay adapte olma olanağı	3
5.4 Dilbilgisi derslerinden uzaklaşma imkânı	2
5.5 Edinilen genel kültür sayesinde arkadaş çevresinde itibar sahibi olma	1
5.6 Coğrafi bilgi artışı	1
5.7 İş hayatı için faydalı bilgiler	1

Yukarıdaki tablodan edinilen bilgilere göre, katılımcıların %60’ına yakın bir kısmının yöntem kitabındaki bu bölüm sayesinde Fransız halkının ve kültürünün özelliklerini yakından tanıma imkânı bulduğu gözlenmektedir. Bu bölümün, farklı soru tipleriyle öğrenciyi aktif hale getiren, merak ve ilgi duygusunu arttıran bir bölüm olduğunu düşünen katılımcılar ise çoğunluk olarak ikinci sırada gelmektedir. Bir kısım katılımcı ise edinilen bilgilerin Fransa’ya gidildiğinde oradaki yaşantıya kolay adapte olmakta yardımcı olacağı fikrindedir. Birkaç katılımcının bu konuyla ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Bazen Fransa’daymış gibi hissettiriyor. Şehirlerden resimler, politikacılar ve diğer ünlüleri tanımak Fransız kültürünü içimizde hissettiriyor.” Ö20

“Bir gün Fransa’ya gidersem kültürlerine alışmakta çok zorlanmayacağımı inanıyorum.” Ö13

“Farklı bir kültür, farklı bir hayat... İleride bana tam olarak nasıl bir hayat sunacağını tahmin edemesem de şu an bu dili öğrenmemin tamamen olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum. Türkiye dışında da olabileceğimi bilmek bir yandan rahatlatıcı.” Ö22

“Arkadaş çevreme Fransız kültürü hakkındaki bilgim sayesinde hava atabiliyorum.” Ö9

“Kültür, dil ve eğlenceyi bir arada sunması, monoton olmaması, öğrencinin aktif bir biçimde konu içinde yer almasını sağlaması bu bölümün bana göre olumlu yanlarıdır.”
Ö13.

6 Yöntem Kitabındaki Kültür İçerikli Bölümün Öğrencilere Göre Olumsuz Tarafları

Öğrencilerin *Alter Ego* yöntem kitaplarındaki “*Carnet de voyage*” adlı kültür içerikli bölümün olumsuz taraflarına ilişkin görüşleri ile frekans dağılımları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin *Alter Ego* Yöntem Kitaplarındaki “*Carnet de voyage*” Adlı Kültür İçerikli Bölümün Olumsuz Taraflarına İlişkin Görüşleri

6. Yöntem kitabındaki kültür içerikli bölümün olumsuz tarafları	f
6.1 Olumsuz tarafı olduğunu düşünmüyorum	12
6.2 Bölüm güncel değil	10
6.3 Fazlaca milliyetçi öğenin bulunması	2
6.4 Fotoğrafların sayıca az olması ve güncel olmaması	2
6.5 Deyimlerin sayıca az olması	1
6.6 Öğrenenlerin kendi kültürlerine uymayan konuların bulunması	1
6.7 Öğrenenlerin seviyelerinin altında, yaşa uygun olmayan konuların olması	1
6.8 Öğrenenlerin seviyelerinin üstünde konuların varlığı	1

Anketten elde edilen verilere göre, araştırma grubunun %40’ının *Alter Ego* yöntem kitabındaki “*Carnet de voyage*” adlı kültür içerikli bölümde herhangi bir olumsuz tarafın bulunmadığını ifade etmişlerdir. Öte yandan, katılımcıların %35’ine yakın bir bölümü yöntem kitabının eski basım olmasından dolayı güncel olmadığını belirtmiştir. Geri kalan %25’lik bölüm ise, çeşitli yorumlarda bulunmuştur. Katılımcılardan bazılarının yorumlarına aşağıda yer verilmiştir:

“Olumsuz tarafı olduğunu düşünmüyorum.” Ö12

“Olumsuz bir tarafı olduğunu düşünmüyorum. Kitaptaki en sevdiğim bölümlerden bir tanesi. Kültürel bir bölüm olması ve daha çok konuşma üzerine olması hoşuma gidiyor.”
Ö11

“Güncel değil ve hâlâ Chirac’ı işliyoruz. Arada Holland’ı görmek istiyoruz. Zidane hâlâ top oynuyor. Brad Pitt ve Angelina Jolie hâlâ mutlu. Iphone reklamı yok. Clézio hâlâ Nobel almadı.” Ö20

“Kitap 2005 yılında basılmış. Bu benim için olumsuz bir taraf. Daha güncel olmalı diye düşünüyorum. Sonuçta her geçen gün dünya yeni şeyler keşfediyor ve bu da dünya

kültürlerini etkiliyor.” Ö21

“Bazen bizim konuşmak istemeyeceğimiz, konuşmaktan sıkılacağımız, seviyemizin altında, yaşımıza uygun olmayan konular oluyor. Bu konuların bize bir yararı olmuyor ama bunun dışında olumsuz tarafı yok.” Ö13

Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu araştırmada öğrenci görüşleri incelenerek Fransızca öğretiminde kültürün öğrenci motivasyonu üzerinde ne gibi etkileri olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular incelendikten sonra öğrenci ve eğitimcilere çeşitli öneriler sunulmuştur.

Veri analizleri sonucunda tüm öğrencilerin yabancı dil öğreniminin motivasyonları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Öğrencilerin yarıdan fazlasının, dil ile kültürün bir bütün olduğunu düşünüyor olması yabancı dil öğreniminin yalnızca dilbilgisi kuralları ile sözcük bilgisinden ibaret olamayacağını göstermektedir.

Öğrencilerin *Alter Ego* yöntem kitabındaki “*Carnet de voyage*” adlı kültür içerikli bölümün öğrenim beklentileri üzerindeki rolüne ilişkin görüşlerini inceledikten sonra, bu görüşlerin üç ana başlık altında toplanmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin büyük bir bölümü, beklentilerinin karşılandığını belirten bilgilerin görsel ve işitsel metinler aracılığıyla verildiğini ifade etmiştir. Dilsel, tarihi, coğrafi ve sosyal bilgilerin daha çok sohbet içerisinde üstü kapalı biçimde verilmesi sınıfta eğlenceli bir ortam yaratılmasını sağlamıştır. Bunun sonucunda öğrenciler keyifle ders işlemişlerdir.

2012-2013 eğitim-öğretim yılında Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Fransızca Hazırlık Birimi’nin her bir sınıfında ikişer adet Türk öğretmenin yanı sıra, sözü geçen kültür içerikli bölümü işlemek üzere birer de Fransız öğretmen görev yapmıştır. Ankete katılan öğrenciler, Fransız kültürünü Fransız öğretmenlerden öğrenmenin öğrenim beklentilerini karşılamada büyük rolü olduğunu dile getirmişlerdir.

“*Carnet de voyage*” adlı bölümün, öğrenim beklentilerini kısmen veya hiç karşılamadığını savunan katılımcılar konuların zaman zaman sıkıcı olduğu ve kültürü tanıtmada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bununla beraber, az sayıda katılımcı kitapta yer alan bu bölümün öğrenilen dili günlük hayatta kullanmalarını sağlamadığı düşüncesindedir. Herkes düşüncesini ifade etmekte özgür olmakla birlikte, doğal ortamın dışında öğrenilen yabancı dilin günlük hayatta kullanılmasını sağlamak biraz da öğrencilerin elinde değil midir? Günümüz teknoloji çağında, merak ettiğimiz hemen hemen her soruya birkaç saniye içinde cevap bulmak arama motorları sayesinde mümkündür. Öğrenciler ders sonrasında evlerinde o gün işlenen dersin tekrarını yapabilir ve internet aracılığı ile Fransızca kaynakları takip edebilirler. Bu da, öğrencilere Fransızca’yı günlük hayatta da kullanabilme olanağı sağlar. Böylece, öğrencilere araştırmacı bakış açısı kazandırmanın bireyi daima ileri götüreceği unutulmamalıdır.

Araştırmada öğrencilerin söz konusu bölümde karşılaştıkları zorluklar hakkında elde ettiğimiz bulgular, bize katılımcıların çoğunun Fransız Okutmanların yardımı sayesinde herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını göstermiştir. Bunun yanı sıra, katılımcıların azımsanmayacak bir bölümü ise, Fransızca'nın zaten zor bir dil olduğunu, buna bağlı olarak bu bölümde de çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Yeni ve farklı bir kültürü tanımak ve öğrenmek kuşkusuz zordur. Hele ki, o dilin konuşulduğu ülkeye gidince bunları uygulamak emek gerektirir. Buradan hareketle, Fransız kültürünü öğrenmekte olan öğrencilerimize Fransa'ya gittiklerinde o kültürü gözlemleyerek, normlara uymalarını, çevrelerindeki insanlara saygı ve hoşgörüyle yaklaşmalarını önerebiliriz.

“*Carnet de voyage*” adlı bölümün işleniş biçiminin katılımcıların motivasyonları üzerindeki etkisine bakıldığında, katılımcıların büyük bölümünün yeni kültür öğreniminin yabancı dili öğrenmekteki isteklerini arttırdığını, onlara araştırma hevesi verdiğini belirttikleri görülmektedir. Genel olarak, *Alter Ego* yazılı metinleri anlama, duyduğunu anlama, yazılı ifade ve sözlü ifade olmak üzere dört iletişim yetisini geliştirmeye yönelik alıştırmalar içermektedir. “*Carnet de voyage*” bölümü de aynı amaca hizmet etmektedir. Elde ettiğimiz bulgulara göre bölümde yer alan farklı soru tipleri öğrencilerin motivasyonunu arttırmada önemli bir unsur olmuştur. Buna ek olarak, günlük yaşamda yer alan özgün metinlerin kullanılması öğrenenlerin gerçek hayata daha çabuk adapte olmalarını sağlayabilir. Ayrıca, anlamı bilinmeyen sözcüklerin anadildeki karşılıklarının önceden verilmesini savunan öğrencilere birkaç öneri sunulabilir: Öğrenci anlamını bilmediği sözcüğün karşılığını sözlükten aramak yerine metnin genelinden çıkarmaya çalışabilir. Başlangıç seviyesinde öğretmen tarafından jest ve mimiklerle açıklanmaya çalışılan sözcükler, öğrenme sürecinin ilerlemesiyle eşanlamli ve zıt anlamli karşılıklarının verilmesine olanak tanır.

Sözü edilen kültür içerikli bölümün olumsuz taraflarına gelecek olursak, katılımcıların % 40'ı bölümde herhangi bir olumsuz taraf olmadığını ifade etmiştir. En çok dikkat çeken bulgulardan biri ise, katılımcıların %35'ine yakın bir bölümünün kitabın 2006 basımı olmasından dolayı kimi bilgilerin güncel olmayışını eleştirmesidir. Burada sorgulanması gereken nokta güncel olmayanın ne olduğudur. Örnek olarak, başbakan, cumhurbaşkanı isimleri, ünlülerin yaşantıları ve çeşitli teknolojik aletler verilebilir. Başka bir deyişle, zaman içerisinde siyasi, kültürel ve sosyal hayattaki değişikliklerden dolayı güncelliğini yitirmiş olmasıdır. *Alter Ego* yöntem kitabı özgün metinlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla, bu değişiklikler anormal karşılanmamalıdır. Burada vurgulanmak istenen, yabancı dil öğretim yönteminin güncel olup olmadığıdır. Kitap güncel bir yaklaşım olan eylem odaklı öğretim yaklaşımını uygulamaktadır. O halde öğretmenlere bu gibi durumlara karşı gündemi her zaman takip etmelerini, öğrencilere de öğretmenlerini çok iyi dinleyip bu gibi durumlara karşı hazırlıklı olmalarını önerebiliriz.

Kaynakça

- Avrupa Konseyi. 2005. *Ortak Başvuru Metni Çevirisi*, MEB. http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf (02 Mayıs 2013 tarihinde incelenmiştir.)
- Berthet, A., Hugot C. et al. 2006. *Alter Ego A1*. Paris: Hachette.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. ve diğerleri. 2012. *Bilimsel araştırma Yöntemleri* (geliştirilmiş 11. Baskı), Ankara : Pegem Yayıncılık,
- Byram, M. 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette,
- Viau, R. 2009. *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De boeck.
- Windmüller, F. 2011. *Français langue étrangère (FLE) L'approche culturelle et interculturelle*, Paris : Belin.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. 2011. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Traduction pédagogique et analyse des erreurs



Gülhanım Ünsal

Université de Kırıkkale, Kırıkkale, Turquie
gulhanimunsal@gmail.com

Reçu le 23.02.2013/Accepté le 07.11.2013

Résumé : Dans ce travail, une courte explication a été faite sur la traduction et sa relation avec l'enseignement de la langue étrangère. Les types de traduction pédagogique ont été expliqués et la place de la traduction dans l'enseignement de la langue étrangère a été mise en évidence. Les types d'erreurs ont été constatés et les sources et les causes d'erreurs ont été recherchées. Les erreurs de traduction ont été analysées et classées, dues à la langue maternelle (L1-turc) et à la langue étrangère (L2- anglais) dans le cadre orthographique, lexical et syntaxique en traduction du français au turc dans le processus de l'enseignement du français (L3). C'est la méthode de recherche descriptive qui a été employée dans cette étude. L'échantillon visé est composé de 75 apprenants en deuxième année qui choisissent la matière « Traduction Textuelle du Français en Turc » dans l'Unité de Recherche et de Formation de Traduction et d'Interprétation en Français à l'Université de Kırıkkale lors de l'année académique 2012-2013. Les données ont été recueillies à partir des copies d'examen partiel de cette matière. En conséquence on a constaté que les apprenants avaient des faiblesses dans la langue maternelle ainsi que dans la langue étrangère. Le résultat le plus important qui est apparu est que les apprenants étaient privés de l'*input* suffisant et que c'était l'insuffisance dans l'*input* qui les conduisait à l'*output* impropre.

Mots-Clés : Traduction pédagogique, analyse d'erreurs, langue maternelle, enseignement de la langue étrangère.

Çeviri eğitimi ve yanlış çözümlemesi

Özet : Bu çalışmada, çeviri ve çevirinin yabancı dil öğretimiyle ilişkisi hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır. Çeviri eğitiminin türleri anlatılmış ve çevirinin yabancı dil öğretimindeki yeri ortaya konmuştur. Hata türleri saptanmış ve hataların kaynağı ve sebepleri araştırılmıştır. İkinci yabancı dil Fransızcanın öğrenim sürecinde, Fransızcadan (D3) Türkçeye (D1) çeviride yazım, sözcük ve sözdizim alanlarında anadile ve birinci yabancı dil İngilizceye (D2) bağlı çeviri hataları çözümlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada betimsel nitelikte bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Örneklemi 2012-2013 akademik yılında Kırıkkale Üniversitesi Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalının ikinci sınıfında öğrenim gören ve « Fransızcadan Türkçeye Metin Çevirisi » dersini alan 75 öğrenci oluşturmuştur. Veriler bu dersin ara sınav kağıtlarından toplanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin anadilde ve yabancı dilde eksiklikleri olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yeterli girdiden yoksun oldukları ve bu yetersiz girdinin onları yanlış çıktıya götürdüğü ortaya çıkan en önemli sonuçtur.

Anahtar Sözcükler: Çeviri eğitimi, hata analizi, anadili, yabancı dil öğretimi

Teaching translation and error analysis

Abstract: The study aims at giving brief information on translation and its relation with foreign language teaching. The styles of teaching translation are explained and the place of translation in foreign language teaching is proved. Types of errors are determined and sources and reasons of errors are studied. Translation errors depending on mother tongue (L1-Turkish) and first foreign language (L2-English), by learners of French (L3) in their translation from French into Turkish, are analyzed and classified in terms of their orthographic, lexical and syntactic features. The descriptive study employs qualitative research method. The population is students that attend Kırıkkale University, French Translation Studies Department at 2012-2013 academic year and the research group is sophomore students that take French-Turkish translation course at the said department. Data is collected through the analysis of midterm exams of the research group. Results indicate that students are lacking in both their mother tongue, Turkish and target language, French. The study clearly shows that learners do not have enough input and as such are bound to produce inadequate output.

Key Words: Teaching translation, error analysis, mother tongue, foreign language teaching.

1. Introduction

Qu'est-ce que c'est la traduction ? Plusieurs dictionnaires offrent pour les synonymes du verbe « traduire » les verbes comme « changer, convertir, exprimer, exprimer de nouveau, interpréter, rendre, se métamorphoser, reformuler, transférer, transformer, transmettre, transmuter, tourner » et d'autres utilisent pour la traduction les expressions comme « équivalent, l'équivalent du message, l'équivalent du matériel textuel, adéquat, analogue, approchant, comparable, correspondant, égal, identique, même, pareil, semblable, similaire, synonyme » (Newmark, 2001: 27). De façon très large, on peut considérer que la traduction est une activité étroitement liée aux comportements sémiotiques. Capelle (1987: 128-135) rappelle que la traduction « intersémantique » fait partie de notre compétence communicative. Du point de vue langagier, la traduction est donc liée aux comportements de compréhension et d'expression et on la comprend comme un exercice de recherche de correspondances entre deux langues. Cary (1994: 11) affirme que la traduction est une opération qui cherche à établir une équivalence entre deux textes exprimés en deux langues différentes. Et Jakobson (2000 : 114) étudie la traduction sous les trois titres dont la plus connue est la seconde, la traduction interlinguale.

1. La traduction intra-linguale : c'est de transmettre un message oral en même langue en oral de façon différente.

2. La traduction interlinguale : c'est d'exprimer de nouveau un message oral en langue différente en oral.

3. La traduction entre des signes : c'est de définir encore une fois un message oral

par l'intermédiaire d'un différent système de signe.

La traduction est considérée comme une activité linguistique réalisée sur des textes, et les principaux facteurs déterminant la traduction sont des structures d'équivalence abstraites, définies syntaxiquement et sémantiquement (Robinson, 1997: 192). Selon Humboldt (2000 : 24), la traduction est un travail, non une œuvre. Le travail de traduction engage la langue, la culture et la nation. Humboldt ajoute que :

« traduire est un travail, une interprétation et, en même temps, un acte de liberté, ouvrant l'accès à essentielle pour le commerce des langues autant que pour la diffusion des idées ».

On sait bien que la traduction est l'un des moyens les plus efficaces de faire utiliser la langue dans l'enseignement de la langue étrangère. Contrairement à ce que l'on croit, la traduction n'est pas uniquement utilisée dans la méthode de grammaire-traduction, elle s'utilise également dans les méthodes humanistes et l'approche communicative. Dans l'histoire des méthodologies, bien que la traduction ait en partie à voir avec la grammaire, elle y a néanmoins toujours été liée dans nombre de méthodes / approches d'enseignement des langues étrangères. Alors, selon Cuq et Gruca (2011: 399), la traduction n'est pas seulement une activité autonome, une activité interprétative dépassant le cadre de la langue, mais aussi un concept didactique d'intervention.

Et maintenant, nous tenons à expliquer les types de traduction pédagogique qui sont, à notre sens, des techniques très fonctionnelles dans l'enseignement de la langue étrangère.

1.1. Types de traduction pédagogique

Les techniques classiques de traduction pédagogique sont la *version* et le *thème* (Cuq, Gruca, 2011: 400) qui sont très efficaces et fonctionnelles dans le processus d'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

La version est un exercice de compréhension et d'expression écrites qui consiste à commuter un extrait de texte en langue étrangère en un extrait de texte en langue maternelle (Cuq, Gruca, 2011: 400). C'est un exercice relativement difficile pour multiples raisons.

Quant au thème, c'est un exercice d'expression écrite qui consiste à traduire un extrait de texte en langue maternelle en un extrait de texte en langue étrangère (Cuq, Gruca, 2011: 400). Son objectif est de mettre en pratique les connaissances grammaticales de l'apprenant. On en distingue trois formes classiques:

- le thème grammatical: il est constitué de phrases non liées et sert à vérifier les points de grammaire de la leçon.

- le thème d'imitation: c'est un mini-texte fabriqué, proposé pour imiter les tournures du texte en langue étrangère étudiées dans la leçon.
- le thème littéraire: c'est un extrait de texte authentique en langue maternelle, il est destiné à des étudiants avancés.
- le thème éclaté ou libéré: c'est un exercice de traduction qui permet à l'apprenant de se servir de son savoir d'une manière plus libre et créative. En effet, c'est le quatrième type de traduction que propose Lavault (1987) « le professeur donne une situation dans la langue maternelle et demande de nombreuses formulations s'y rapportant en langue étrangère ». Selon l'auteur, cette forme de thème est meilleure parce qu'elle « permet d'éviter les équivalences figées et littérales et entraîne les apprenants à une expression souple et diversifiée ».

1.2. Place de la traduction dans l'enseignement de la langue étrangère

On ne peut pas nier la contribution de la traduction à l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère. Il est communément accepté que la traduction est un moyen efficace, utilisé souvent dans l'enseignement de la langue étrangère. Comme une activité de classe, elle sert à renforcer la connaissance de la langue étrangère. En effet, la traduction pédagogique exige d'une part des connaissances et habilités suffisantes sur les deux langues, de l'autre, une capacité d'analyse. Et pour réaliser l'acte traduisant, l'apprenant doit mobiliser ses compétences de compréhension et d'expression écrites, ce qui servira à développer ses capacités à comprendre, saisir, analyser et traduire adéquatement.

On estime que la traduction est possible quand les apprenants connaissent précisément les différentes façons de dire, les types de texte, les profils de langue et l'usage de langue dans le contexte de la langue d'arrivée (Boztaş, 1992: 37). C'est pour cette raison que les apprenants doivent savoir que les textes se distinguent les uns des autres par leurs propres traits caractéristiques et que chaque type de texte ne peut pas être traduit de la même façon. Ils doivent donc acquérir une connaissance solide pour chaque type de texte: littéraire, technique, académique... À part les types textuels, la transposition des éléments culturels crée aussi des problèmes dans la traduction. Selon Mounin (2004: 236),

« pour traduire une langue étrangère, il faut remplir deux conditions, dont chacune est nécessaire, et dont aucune en soi n'est suffisante: étudier la langue étrangère; étudier l'ethnographie de la communauté dont cette langue est l'expression ». Nulle traduction n'est totalement adéquate si cette double condition n'est pas satisfaite. L'ignorance de cette double condition se reflète aussi dans ce fait que l'on appelle indistinctement erreurs de traduction les erreurs qui ressortissent à l'insuffisance

connaissance de la langue étrangère, et celles qui ressortissent à l'ignorance de la civilisation dont cette langue est l'expression; et donc le traducteur commet ces erreurs à cause de l'ignorance la "langue" qu'il traduit. »

On accepte généralement que la traductologie s'appuie sur la psychologie-cognitive. Elle est plus qu'une reproduction. En effet, elle récapitule une série d'opérations mentales comme l'analyse, l'interprétation, la comparaison, l'assimilation, la déduction, l'évaluation des possibilités, la planification et la synthèse. Toutes ces actions sont cognitives. C'est-à-dire que l'action de traduire un texte est un travail cognitif. La traduction n'est ni un code simple réalisé de droite à gauche et ni un modèle de décodage' (Köksal, 2005: 98). Car un mot en langue de départ ne pourrait pas toujours posséder un équivalent standard et stable en langue d'arrivée. On pourrait expliquer le mot en question par une description, une interprétation, une production de nouveaux mots, des métaphores et un calque en cas nécessaire (Balci, 1993: 136).

La traduction peut aider les apprenants à attirer l'attention sur les erreurs permanentes comme le faux doublet, l'ordre lexical et la différence de la conjugaison du temps et du verbe. En même temps, la traduction contribue à l'analyse des erreurs pour caractériser les stratégies d'apprentissage dans l'enseignement de la langue étrangère (Köksal, 2005: 101).

1.3. Types d'erreurs

Etant donnée l'omniprésence de l'erreur dans l'apprentissage, il est essentiel d'analyser la place qu'elle occupe dans la didactique moderne. Jusqu'aujourd'hui, l'erreur était généralement considérée de façon négative en pédagogie. « L'apprenant qui a fait une erreur était "fautif". L'erreur prenait l'équivalent de "faute" qui n'est pas un mot neutre » (Draghici, 2002: 5). Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR-2000) se propose d'introduire le concept d'erreur, sous un nouvel angle: « l'erreur dans toute sa splendeur. D'ailleurs, la valeur didactique accordée à l'erreur est représentative de notre conception de l'apprentissage ». L'erreur est considérée comme un élément fondamental du processus d'apprentissage scolaire. Nous croyons qu'il convient de placer l'erreur au centre de la démarche pédagogique au lieu de la sanctionner ou de l'ignorer, car elle est nécessaire en didactique. C'est une étape à franchir dans l'acquisition de la connaissance. « Dans le domaine scolaire, elle se conçoit comme l'outil d'évaluer qui permet de constater objectivement si l'apprenant a compris sa leçon. Et la reconnaissance des aspects positifs de l'erreur nécessite la sensibilité du système de formation et de la tolérance à l'erreur » (CECR-2000).

Astolfi (1997) distingue différents types d'erreurs telles que « des erreurs dues à la compréhension des consignes de travail données à la classe; à des habitudes scolaires et à un mauvais décodage des attentes; à des opérations intellectuelles impliquées; à

d'étonnantes démarches; à une surcharge cognitive; des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline; témoignant des conceptions alternatives des apprenants; causées par la complexité propre du contenu ». Ainsi, l'auteur divise les erreurs en 8 catégories et il ajoute que « toute erreur a sa propre logique et il faut mieux comprendre la logique de l'erreur ». Pour ce faire, il faut bien préciser et diagnostiquer les sources et les causes des erreurs. Ce qui permettrait de résoudre un bon nombre de problèmes.

Quant à Gile, il classe les erreurs d'après leurs sources et causes. Il les divise en trois, mais elles ne peuvent être qu'à titre indicatif, adaptable et enrichi selon les circonstances. La première est « erreurs de sens ». Selon Gile (2009: 214), les erreurs de sens sont généralement attribuables aux raisons suivantes : « une connaissance insuffisante de la langue de départ et de la langue d'arrivée; une lecture inattentive ou une mauvaise qualité du texte de départ; une reformulation inattentive du texte d'arrivée; un problème d'acquisition d'information *ad hoc*; une erreur mécanique au moment d'écrire; une erreur d'appréciation par rapport à la norme de fidélité applicable ». « Les erreurs et maladroites de langue », c'est la deuxième. Les faiblesses dans la forme sont généralement dues aux raisons suivantes (*idem.*) : « une maîtrise insuffisante de la langue d'arrivée ; une contamination momentanée de la langue d'arrivée par la langue de départ ; une incapacité plus fondamentale de l'apprenant de se distancier des structures linguistiques du texte de départ lors de la reformulation en langue d'arrivée ; une reformulation inattentive et l'absence de vérification de l'acceptabilité de l'énoncé produit en langue d'arrivée ». Et la dernière est « les faiblesses dans la terminologie et phraséologie spécialisées ». En général, Gile (2009: 217) affirme que « ces faiblesses sont dues à l'absence d'une recherche appropriée, à un mauvais choix des sources ou à une mauvaise utilisation de ces sources ».

2. Méthode

Nous avons utilisé dans le travail la méthode de recherche qualitative. La méthode de recherche est axée sur le travail descriptif dans le modèle du dépistage.

2.1. Objectif de recherche

Les objectifs de recherche sont d'abord d'analyser les erreurs des apprenants de l'Unité de Recherche et de Formation de Traduction et d'Interprétation en Français à l'Université de Kırıkkale, provenant de la langue maternelle, le turc (L1), et de l'anglais, leur première langue étrangère (L2), dans le cadre orthographique, lexical et syntaxique en traduction du français au turc, et dans le processus de l'enseignement du français deuxième langue étrangère (L3); ensuite de constater les sources et les causes de ces erreurs, de classer ces erreurs; et enfin d'en faire prendre conscience et d'encourager les apprenants pour l'emploi de leur langue maternelle d'une façon consciente et correcte. Pour ce faire, nous avons tenté d'apporter une réponse aux

questions suivantes:

- Quelle est la relation entre la traduction et l'enseignement de la langue étrangère ?
- Quels types d'erreurs les apprenants commettent-ils en général ?
- Quelles sont les sources et les causes des erreurs de traduction ?
- Quelles solutions peut-on apporter à des difficultés rencontrées lors de la traduction ?

2.2. Échantillon

L'échantillon cible est composé de 75 apprenants en deuxième année de leurs études, qui ont choisi la matière « Traduction Textuelle du Français en Turc » dans l'Unité de Recherche et de Formation de Traduction et d'Interprétation en Français à l'Université de Kırıkkale lors de l'année académique 2012-2013.

2.3. Corpus

L'outil de recueil des données de recherche est composé à partir des copies d'examen partiel de la matière « Traduction Textuelle du Français en Turc » lors du semestre automnal de l'année académique 2012-2013. Pour collecter les données, un texte en français a été donné aux apprenants et demandé de le traduire en turc. La traduction acceptable en turc de chaque phrase en français a été faite et les erreurs provenant du turc, langue maternelle (L1), et de l'anglais, première langue étrangère (L2), ont été classées et analysées en ce qui concerne l'orthographe, le lexique et la syntaxe. C'est pour cette raison que nous avons mis en évidence les erreurs de traduction commises par les apprenants dans la mesure où elles dépendaient de l'usage du turc (L1) et de l'anglais (L2). Les autres erreurs n'ont pas été prises en considération. Les phrases de traduction erronées les plus marquantes ont été écrites et un numéro a été donné à chacune d'elles pour rendre plus explicatif ce travail.

3. Résultats observés

1. Quand j'habitais à Cannes, j'ai fait la connaissance d'une jeune actrice, Caroline.

/Cannes'da otururken, Caroline adında genç bir oyuncu ile tanıştım./

1. Cannes'de otururken, Karoline diye küçük bir oyuncu ile karşılaştım.

[Quand j'habitais à Cannes, j'ai rencontré une petite actrice appelée Karoline.]

- 1 erreur d'orthographe (Karoline) + 2 erreurs lexicales (rencontrer ; petite) = 3 erreurs.

2. Caroline Kanada'da yaşadığında genç bir aktrist ile tanıştım.

[Quand Caroline vivait au Canada, j'ai fait la connaissance d'une jeune actrice.]

1 erreur lexicale (Canada) + 1 erreur syntaxique (Quand *Caroline* vivait) = 3 erreurs. (Contresens : je / Caroline)

3. Canne'de yaşadığım zaman genç bir actristin danışmanlığını yaptım.

[Quand je vivais à Canne, j'ai été le conseiller d'une jeune actriste.]

2 erreurs d'orthographe (Canne ; actrist) + 1 erreur lexicale (le conseiller) = 3 erreurs.

4. Cannes'e geldiğimden bu yana, bir genç oyuncu Caroline olarak tanınıyorum.

[Depuis que je suis venue à Cannes, je suis connue comme une actrice jeune Caroline.]

2 erreurs lexicales (venir; être connu comme) + 1 erreur syntaxique (actrice jeune) + 1 erreurs d'adjonction (Depuis que) = 4 erreurs. (Partiellement inacceptable)

5. Cannes'te yaşarken, geçen bir zamanda bir aktrisle ihtiyaç duydum adı Caroline'di.

[Quand je vivais à Cannes, dans un temps passé j'ai eu besoin avec une actrice son nom était Caroline.]

1 erreur d'orthographe (pas de point entre deux phrases) + 1 erreur lexicale (avoir besoin de) + 3 erreurs syntaxiques (passé composé : ai eu ; était ; avec) + 2 erreurs d'adjonction (dans un temps passé ; son nom) = 7 erreurs. (Incompréhensible en turc)

6. Ben canneste yaşıyordum genç bir şarkıcı olan Caroline ile tanışmak istiyordum.

[Je vivais à cannes je voulais faire la connaissance de Caroline qui est une jeune chanteuse.]

3 erreurs d'orthographe (pas d'apostrophe ; pas de virgule ; minuscule) + 1 erreur lexicale (chanteuse) + 1 erreur d'omission (Quand) + 2 erreurs d'adjonction (je voulais ; qui est) = 7 erreurs. (Entièrement inacceptable)

2. L'été dernier, après une soirée au Festival de Jazz, elle m'a parlé d'une de ses premières aventures.

/Geçen yaz, bir Jazz Festivali akşamı sonrası, (Caroline) bana ilk maceralarından birinden söz etti./

1. Geçen yaz, bir caz festival akşamından sonra bana ilk girişimlerinden/hikayelerinden/eğlencesinden bahsetti.

[L'été dernier, après une soirée de Festival de Jazz, elle m'a parlé de ses premières démarches/histoires/distractions.]

3 erreurs lexicales (démarches ; histoires ; distractions) + 1 erreur syntaxique (pas d'accusatif) + 1 erreur d'omission (d'une) = 4 erreurs. (Partiellement inacceptable)

2. Dün, bir jazz festivalinden sonra O bana önceki anılarından bahsetti.

[Hier, après une soirée au festival de jazz elle m'a parlé de ses précédents souvenirs.]

2 erreurs d'orthographe (pas de majuscule : festival de jazz) + 2 erreurs lexicales (précédents ; souvenirs) + 1 erreur d'adjonction (Hier) + 1 erreur d'omission (d'une) = 6 erreurs.

3. Bu hafta, dün akşam yapılan Jazz festivalinin prömiyer macerasını anlattı.

[Cette semaine, elle a raconté sa première aventure du festival de Jazz que l'on a fait hier soir.]

1 erreur d'orthographe (pas de majuscule : festival) + 2 erreurs lexicales (prömiyer ; raconter) + 3 erreurs d'adjonction (cette semaine ; hier soir ; que l'on a fait) + 1 erreur d'omission (d'une) = 7 erreurs.

4. Sabahtan akşama kadar sürecektir bir jazz festivali için benimle belediye başkanı konuştu.

[Le maire a parlé avec moi pour un festival de jazz qui durera du matin jusqu'au soir.]

3 erreurs d'orthographe (pas de majuscule : maire ; festival ; jazz) + 2 erreurs lexicales (maire ; parler) + 5 erreurs d'adjonction (avec moi ; pour ; qui durera ; du matin ; jusqu'au soir) = 10 erreurs. (Entièrement inacceptable)

5. Yazdan sonra Jazz festivali olacağını ama o konuşamadığından olmayacağını söyledi.

[Après l'été il a dit qu'il aurait lieu le festival de Jazz mais comme il ne pourrait pas parler ne réaliserait pas.]

2 erreurs d'orthographe (pas de majuscule : festival ; pas de virgule) + 6 erreurs lexicales (Après ; dire ; avoir lieu ; pouvoir ; parler ; réaliser) + 3 erreurs d'adjonction (que ; mais, comme) + 1 erreur d'omission (sujet : le Festival de Jazz) = 12 erreurs. (Entièrement inacceptable)

3. Quand elle attendait l'avion pour aller à Paris, une de ses amies a remarqué un homme étrange. Il la suivait.

/Paris'e gitmek için uçak beklerken, kız arkadaşlarından biri tuhaf bir adam farkettiler. Adam Caroline'i (onu) takip ediyordu/izliyordu./

1. paris'e gitmek için hava alanında beklerken arkadaşlarından biri zalim bir adam araştırdı. O onunla yaşıyordu.

[Quand elle attendait à l'aéroport pour aller à paris, l'une de ses amies a recherché un homme cruel. Il vivait avec elle.]

1 erreur d'orthographe (minuscule: paris) + 4 erreurs lexicales (à l'aéroport ; rechercher ; cruel ; vivre) + 1 erreur syntaxique (avec elle) = 6 erreurs. (Entièrement inacceptable)

2. O Paris'e yola çıkmak için beklerken, onun kız arkadaşlarına ait bir evin yakınında olduğunu farkettiler. Oraya doğru yol aldılar.

[Quand elle attendait pour partir à Paris, il a remarqué qu'il était près d'une maison à laquelle ses amies appartiennent. Il s'est orienté vers là.]

2 erreurs lexicales (s'orienter ; là) + 4 erreurs d'adjonction (être ; près de ; une maison ; appartenir) + 2 erreurs d'omission (une de ses amies ; un homme étrange) = 8 erreurs. (Entièrement inacceptable)

3. Paris'e gitmek için hava alanına geldiğinden beri onun arkadaşlarından yabancı görünümlü bir adam oradaydı. O sessizdi.

[Depuis qu'elle est venue à l'aéroport pour aller à Paris un homme de ses amis qui avait l'apparence étrangère était là. Il était silencieux.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 4 erreurs lexicales (venir ; l'aéroport ; étrangère ; silencieux) + 4 erreurs d'adjonction (Depuis ; qui avait l'apparence ; être ; là) = 9 erreurs. (Entièrement inacceptable)

4. Quand elle est arrivée à Paris, cet homme barbu continuait à la suivre partout.

/Caroline Paris'e vardığında, bu sakallı adam onu her yerde izlemeye devam ediyordu./

1. Paris'ten ayrıldığı zaman bu adam sürekli partoutda yaşıyordu.

[Quand elle est partie de Paris cet homme vivait toujours à partout.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 3 erreurs lexicales (partir ; vivre ; partout) + 2 erreurs d'adjonction (toujours ; à) + 2 erreurs d'omission (barbu ; la) = 8 erreurs. (Entièrement inacceptable)

2. Paris'e geldiğinde bu adam şarkıcılığa devam etti.

[Quand elle est venue à Paris cet homme a continué à chanter.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 2 erreurs lexicales (venir ; chanter) + 1 erreur syntaxique (a continué) + 4 erreurs d'omission (barbu ; la ; suivre ; partout) = 8 erreurs. (Entièrement inacceptable)

3. O Paris'e vardığında, Bir ev onun için herşeyiyle beraber hazırlanmıştı.

[Quand elle est arrivée à Paris, Une maison a été préparée pour elle avec tout ensemble.]

1 erreur d'orthographe (majuscule : Une) + 1 erreur lexical (préparer) + 6 erreurs d'adjonction (maison ; avec ; tout ; ensemble ; pour ; elle) = 8 erreurs. (Entièrement inacceptable)

4. O Paris'e gittiğinde, bu barbu adam sıklık rahatsız ederdi.

[Quand elle est allée à Paris, ce barbu homme dérangeait souvent.]

3 erreurs lexicales (aller ; barbu ; déranger) + 1 erreur d'adjonction (souvent) + 4 erreurs d'omission (continuer ; la ; suivre ; partout) = 8 erreurs. (Entièrement inacceptable)

5. Paris'e vardığında barbekü partileri yaparlardı.

[Quand elle est arrivée à Paris ils faisaient des parties de barbecue.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 2 erreurs lexicales (faire ; barbecue) + 2 erreurs d'adjonction (ils ; des parties) + 6 erreurs d'omission (cet ; homme ; continuer ; la ; suivre ; partout) = 10 erreurs. (Entièrement inacceptable)

5. À la fin, elle a fait appeler la police par une amie parisienne.

/Sonunda, Parisli bir kız arkadaşı aracılığıyla polis çağırttı./

1. Sonunda, polise ihbar etti fransız bir arkadaşı tarafından.

[À la fin, elle a dénoncé à la police par une amie française.]

1 erreur lexicale (française) + 1 erreur syntaxique (être dénoncé) + 1 erreur d'adjonction (par) = 3 erreurs. (Incompréhensible en turc)

2. Sonunda, o parisli bir arkadaşıyla polise teslim oldu.

[À la fin, elle s'est remise entre les mains de police avec un (e) ami(e) parisienne.

1 erreur d'orthographe (pas de majuscule : parisienne) + 1 erreur lexicale (se remettre entre les mains) + 1 erreur d'adjonction (avec) = 3 erreurs. (Contresens)

3. En sonunda, o Paris'in yerlisi olan bir arkadaşı tarafından polisi davet etti.

[À la fin des fins, elle a invité la police par un(e) ami(e) qui est originaire de Paris.]

1 erreur lexicale (inviter) + 4 erreurs d'adjonction (des fins ; qui est ; originaire ; Paris) = 5 erreurs.

4. Sonuç olarak, bir arkadaş hapsinde olduğu için sonunda polisi aradı.

[En conséquence, elle a enfin téléphoné à la police comme elle était à la prison d'une amie.]

4 erreurs lexicales (En conséquence ; téléphoner ; la prison ; d'une amie) + 2 erreurs d'adjonction (enfin ; comme) + 3 erreurs d'omission (faire ; par ; parisienne) = 9 erreurs. (Incompréhensible en turc)

5. Sonunda, polisi çağırdığında ona bir inme inmişti.

[À la fin, quand elle a appelé la police elle a été atteinte d'une paralysie.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 3 erreurs lexicales (appeler ; être atteint ; une paralysie) + 1 erreur d'adjonction (quand) + 4 erreurs d'omission (faire ; par ; une amie ; parisienne) = 9 erreurs. (Entièrement inacceptable)

6. Les deux policiers sont allés interroger cet homme bizarre. Il leur a expliqué son histoire.

/İki polis memuru gelip bu tuhaf adamı sorguladı. Adam onlara hikayesini açıkladı./

1. Üç polis banal bir eve gittiler. O onlarla hikayesini paylaştı.

[Les trois policiers sont allés à une maison banale. Il a partagé son histoire avec eux.]

4 erreurs lexicales (trois ; maison ; banale ; partager) + 1 erreur syntaxique (avec eux) + 1 erreur d'omission (interroger) = 6 erreurs. (Entièrement inacceptable)

2. İki polis evlerine geldi. Onların hikayesi.

[les deux policiers sont venus à leur maison. Leur histoire.]

1 erreur d'orthographe (pas de majuscule) + 1 erreur lexicale (maison) + 1 erreur syntaxique (leur) + 3 erreurs d'omission (Il ; leur ; expliquer) = 6 erreurs. (Incompréhensible en turc)

3. İki polis memuru olay yeri olan bu eve geldiler. O onlara başından geçen hikayelerini anlattı.

[Les deux policiers sont venus à cette maison qui se trouve sur la place. Il leur a raconté ses histoires qui sont arrivées à lui.]

4 erreurs lexicales (venir ; maison ; raconter ; histoire) + 3 erreurs d'adjonction (cette, qui est sur la place ; qui sont arrivées à lui) = 7 erreurs. (Entièrement inacceptable)

7. Il était metteur en scène. Il désirait faire un film et il cherchait depuis longtemps une héroïne comme Caroline, mais il voulait une actrice inconnue.

/Yönetmendi. Bir film çekmek istiyordu ve uzun zamandan beri Caroline gibi bir kadın baş rol oyuncusu arıyordu, ama tanınmamış bir oyuncu istiyordu./

1. O gerçek bir sahneydi. O bir film yapmak istiyordu ve uzun zamandan beri Karolin gibi bir sahne yüzünü aramışdı. Ama o masum bir oyuncu istiyordu.

[Il était une vraie scène. Il voulait faire un film et il avait cherché depuis longtemps un visage de scène comme Karolin, mais il voulait une actrice *innocente*.]

1 erreur d'orthographe (Karolin) + 3 erreurs lexicales (une vraie; un visage de scène ? ; innocente) + 1 erreur syntaxique (avait cherché) = 5 erreurs. (Partiellement inacceptable)

2. --- . O bir film çekti ve Caroline uzun zamandan beri nasıl bir eroin bağımlısıydı ama o bilinmeyen bir oyuncu olmak istiyordu.

[..... Il a tourné un film et Caroline était tellement une dépendante d'héroïne depuis longtemps mais elle voulait être une actrice inconnue.]

3 erreurs lexicales (tourner ; une dépendante d'héroïne) + 2 erreurs d'adjonction (tellement ; être) + 2 erreurs d'omission (être ; metteur en scène) = 6 erreurs. (Entièrement inacceptable)

8. Quand il a appris que Caroline avait un diplôme dans ce domaine, il s'est intéressé à elle.

/Caroline'in bu alanda bir diploması olduğunu öğrenince, onunla ilgilendi./

1. Carolinin bu yerlerin başı olduğunu öğrenince, onunla ilgilendi.

[Quand il a appris que Caroline était la tête de ces lieux, il s'est intéressé à elle.]

3 erreurs lexicales (être ; la tête ; de ces lieux) = 3 erreurs. (Partiellement inacceptable)

2. Caroline diplomasını aldığıında bu domaine o çok ilgi duyuyordu.

[Quand Caroline a obtenu son diplôme elle s'intéressait beaucoup à ce domaine.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 2 erreurs lexicales (obtenir ; ce domaine) + 1 erreur d'adjonction (beaucoup) = 4 erreurs. (Incompréhensible en turc)

3. O, bu sabah Caroline'nin bir diplomat olduğunu öğrendiğinde onunla ilgilendi.

[Lui, quand il a appris ce matin que Caroline était une diplomate il s'est intéressé à elle.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 1 erreur lexicale (une diplomate) + 2 erreurs d'adjonction (lui ; ce matin) = 4 erreurs.

9. À la fin, on a compris la réalité, et il a fait deux films avec Caroline.

/Sonunda, gerçek anlaşıldı ve adam Caroline'le iki film çekti./

1. Sonuç olarak carolinle ilgili iki film yaptı ve onun gerçeği anlatıldı.

[En conséquence il a fait deux films relatifs à caroline et on a raconté sa réalité.]

2 erreurs d'orthographe (pas de virgule ; pas de majuscule : caroline) + 1 erreur lexicale (raconter) + 1 erreur d'adjonction (relatifs) = 4 erreurs.

2. Elbette, gerçekleri anladığında Caroline iki filmde oynuyordu.

[Bien sûr, quand il a compris les réalités Caroline jouait dans deux films.]

1 erreur d'orthographe (pas de virgule) + 3 erreurs lexicales (Bien sûr ; jouer ; les réalités) + 1 erreurs syntaxiques (; jouait) = 5 erreurs. (Partiellement inacceptable)

10. Caroline est devenue une vedette très connue.

/Caroline çok meşhur bir yıldız oldu./

1. Caroline tanınmamış olduğunu iyi anladı.

[Caroline a bien compris qu'elle était inconnue.]

2 erreurs lexicales (comprendre ; inconnue) + 1 erreur d'adjonction (bien) = 3 erreurs. (Entièrement inacceptable)

2. Carolin çok bilinen bir tekne ile geldi.

[Carolin est venue avec un bateau très connu.]

1 erreur d'orthographe (Carolin) + 3 erreurs lexicales (venir ; avec ; un bateau) = 4 erreurs. (Entièrement inacceptable)

3. Carolin çok tanınan, zeki bir kaptan olmak istedi.

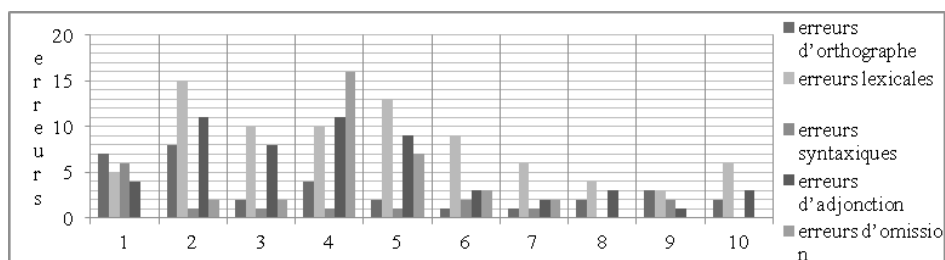
[Carolin a voulu être un capitaine très connu, intelligent.]

1 erreur d'orthographe (Carolin) + 1 erreur lexicale (un capitaine) + 2 erreurs d'adjonction (vouloir ; intelligent) = 4 erreurs. (Entièrement inacceptable)

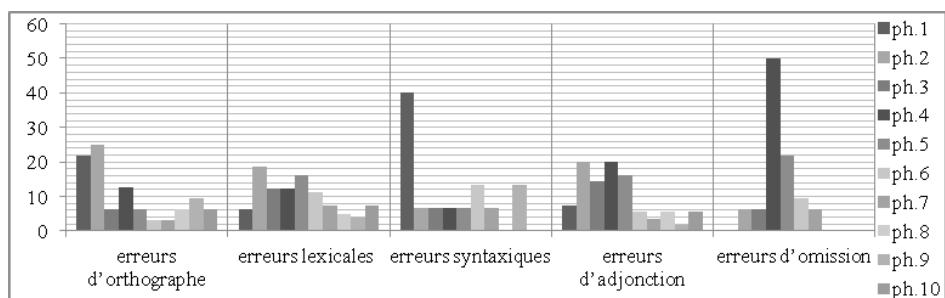
Dans l'analyse des erreurs, nous avons constaté au total 215 erreurs dont 32

appartiennent à l'orthographe (% 14,8) ; 81 au lexique (% 37,67) ; 15 à la syntaxe (% 6,97) ; 55 à l'adjonction (% 25,5) ; 32 à l'omission (% 14,8). On peut voir le taux sur les graphiques 1 et 2.

Graphique 1 : Répartition des types d'erreurs sur la base du nombre



Graphique 2 : Répartition du taux des 5 types d'erreurs totales d'après les phrases



3.1. Analyse des erreurs orthographiques

Il s'est révélé que les apprenants avaient beaucoup de difficultés d'abord par manque de connaissance dans l'orthographe (des lettres majuscules et minuscules ; des signes de ponctuation). Şavlı (2009: 182) souligne le même fait en disant que les interférences peuvent se voir dans plusieurs domaines. Dans ce travail, les transferts négatifs sont surtout fréquents en orthographe, en lexique et en syntaxe. On a attiré l'attention sur le non-usage de la lettre majuscule dans les noms propres (la personne et le lieu) et les mots qui devaient être écrits en majuscules en tête de la ligne. Nous pouvons donner les exemples suivants pour ce cas: la 1^{ère} traduction de la phrase 3; la 2^{ème} traduction de la phrase 6. Le nom propre "Caroline" n'a pas été écrit avec une majuscule comme dans la 1^{ère} traduction de la phrase 9. En outre, le mot "Paris", un nom propre de lieu a été écrit en minuscule comme dans la 1^{ère} traduction de la phrase

3. En français (deuxième langue étrangère (L3) pour notre public), les adjectifs de nationalité s'écrivent en lettres minuscules comme "une amie parisienne", tandis qu'en turc (la langue maternelle - L1) des apprenants en question), c'est le contraire: "Parisli bir kız arkadaşı". On pense que cette erreur est commise sous l'influence de l'anglais première langue étrangère (L2) ou du français deuxième langue étrangère (L3), ce dernier étant la langue de départ. La 2^{ème} traduction de la phrase 5 est l'exemple le plus remarquable pour la traduction erronée. En français, après les voyelles /a/, /o/ et /u/, la consonne /c/ se prononce /k/. En traduisant dans la langue d'arrivée (L1) le nom propre "Caroline" a été écrit sous la forme "Karoline" ou on a supprimé le "e" caduc (muet) et celui-ci s'est transformé en "Karolin". En effet, ce nom propre s'est écrit tel qu'il se prononce en turc et on l'a reproduit incorrectement. Nous avons rencontré de telles erreurs dans les exemples suivants: la 1^{ère} traduction de la phrase 1; la 1^{ère} traduction de la phrase 7; les 1^{ère} et 2^{ème} traductions de la phrase 10. Il en est de même pour le nom propre de lieu "Cannes". Les 3^{ème} et 6^{ème} traductions de la phrase 1 peuvent être citées en exemple pour ce type d'erreurs. Par ailleurs, on a remarqué l'emploi inattentif ou négligent de l'apostrophe, nécessaire pour les noms propres: la 6^{ème} traduction de la phrase 1; la 1^{ère} traduction de la phrase 8.

En général, l'inattention ou le manque de soin, la lecture du texte inattentive ou rapide, l'usage négligé de la langue maternelle peuvent être cités parmi les causes des erreurs d'orthographe. Nous pouvons considérer ces types d'erreurs comme peu importants vu qu'elles n'ont pas beaucoup d'effets sur le sens.

3.2. Analyse des erreurs lexicales

« Les erreurs interlinguales sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est-à-dire des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre » (Öztoğat, 1993: 69). Les erreurs commises dans ce domaine proviennent plutôt des transferts négatifs et des équivalents impropres de la langue de départ (L3) à la langue d'arrivée (L1). On voit ce cas de figure dans la quasi totalité du texte entier que nous avons utilisé dans ce travail. On peut citer les exemples de traductions erronées les plus frappantes qui sont commises sous l'influence de l'anglais première langue étrangère (L2) comme dans les 3^{ème} et 5^{ème} traductions de la phrase 4 et les 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} traductions de la phrase 6. Le mot "homme" constitue une fausse similarité avec le mot "home" en anglais première langue étrangère (L2). C'est une erreur due à l'interférence lexicale à cause des ressemblances orthographiques entre l'anglais et le français. Comme *homme* et *home* ont l'orthographe quasi commune, les apprenants ont traduit comme "ev" au lieu d' "adam". En traduction écrite, cette "fausse amitié" entre ces mots a trompé les apprenants et les a orientés vers une traduction incorrecte. À part ces erreurs, on rencontre aussi, dans le texte de traduction du français langue de départ (L3) au turc langue d'arrivée,

des erreurs dues à la langue maternelle. Par exemple, le mot ‘une héroïne’ est traduit comme “eroïn” (mot transparent: drogue) dans la 2^{ème} traduction de la phrase 7. Les évocations semblables peuvent causer de telles erreurs. En outre, on a observé que la plupart des apprenants, de peur de commettre une erreur, ne tentaient jamais de traduire et qu’ils laissaient les phrases incomplètes ou non-traduites en mettant les points de suspension. On s’est aperçu que certains se hâtaient de mettre fin à l’examen et qu’ils ne se concentraient pas suffisamment sur le texte pour réussir.

En général, nous pouvons dire que la connaissance insuffisante dans la langue maternelle et étrangère, l’homonymie entre l’anglais et le français, les transferts négatifs, la non-consultation du dictionnaire peuvent porvoquer des erreurs lexicales. D’après nous, ces types d’erreurs peuvent être considérées comme les plus importants parce qu’ils influent sur le sens et la traduction correcte.

3.3. Analyse des erreurs grammaticales et perturbation expressive

On s’est aperçu dans ce travail que les apprenants avaient aussi des difficultés concernant le pronom complément. Köse (2011: 292) accentue un tel résultat dans son travail sur le pronom *kendi* (soi-même ; lui/elle-même) dans la traduction du français en turc. En effet, certains pronoms ont été traduits en turc d’une façon incorrecte et imprécise: la traduction du pronom complément d’objet direct dans la phrase 3 « Il la suivait » et dans la phrase 4 « ...continuait à la suivre » ; la traduction du pronom complément d’objet indirect dans la phrase 6 « Il leur a expliqué son histoire » ; la traduction du pronom tonique dans la phrase 8 « il s’est intéressé à elle » ; la traduction du pronom indéfini dans la phrase 9 « on a compris la réalité ». De même, les 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} traductions de la phrase 3 ; les 1^{ère} et 2^{ème} traductions de la phrase 6 ; la 2^{ème} traduction de la phrase 8. Les apprenants les ont laissées de temps en temps sans traduire comme dans la 4^{ème} traduction de la phrase 4. Des erreurs sont également apparues dans les conjugaisons du temps des verbes comme dans les 2^{ème} et 5^{ème} traductions de la phrase 1 ; les 3^{ème} traductions de la phrase 2 ; les 2^{ème} et 3^{ème} traductions de la phrase 4 ; la 1^{ère} traduction de la phrase 5 ; la 1^{ère} traduction de la phrase 7 ; la 2^{ème} traduction de la phrase 9. Les erreurs grammaticales ainsi que la construction de la phrase, le bon ordre des mots, etc. nous ont montré que les apprenants n’exprimaient pas adéquatement en langue d’arrivée ce qu’ils voulaient dire, comme dans la 1^{ère} traduction de la phrase 7. À propos de ces erreurs, nous avons eu la conviction que les apprenants faisaient de telles erreurs par souci d’être fidèles aux règles syntaxiques et aux structures de la phrase.

Nous pensons que les erreurs grammaticales au niveau de la phrase et les perturbations expressives sont issues de la faiblesse dans la langue maternelle et étrangère, de la connaissance insuffisante de la conjugaison du temps et des verbes. Ces types

d'erreurs ont autant d'importance que les erreurs lexicales. En outre, les difficultés de trouver le bon équivalent et d'exprimer correctement peuvent être citées parmi des erreurs de l'adjonction et de l'omission. Nous pensons que ce sont les types d'erreurs très importants qui influent sur le sens adéquat, l'expression correcte et la bonne traduction.

4. Conclusion

Cemal (1987: 45) accorde de l'importance à la langue maternelle en traduction. Selon lui, le traducteur doit connaître la langue et la culture de la société auxquelles il appartient. En conséquence, l'acquisition de la traduction et l'habileté en traduction des apprenants dépendent de l'usage adéquat, correct, clair et simple de la langue maternelle. C'est comme cela que l'on peut atteindre l'objectif visé dans le cours de traduction.

« La notion d'erreur a beaucoup évolué en didactique et elle est devenue une marque 'transcodique' (Chiahou, Izquierdo et Lestang, 2009: 59). L'erreur bénéficie donc de plus en plus d'un statut positif: on considère que l'apprenant avance dans ses apprentissages en se trompant. « Dans le cadre d'analyse de l'erreur, la formation théorique est également nécessaire dans la mesure où l'enseignant peut découvrir différentes approches et éviter de corriger de façon systématique les erreurs des apprenants. Si la progression de l'apprenant est loin de faciliter, la correction de l'erreur peut être vécue comme une stigmatisation et provoquer de véritables blocages » (Chiahou, Izquierdo et Lestang, 2009 : 60). Mais l'erreur traitée de façon inadéquate empêche l'apprenant de progresser dans l'enseignement de la langue étrangère. On sait très bien d'ailleurs que corriger, c'est aider à apprendre sans juger (Astolfi: 1997). À partir de tout ce qui vient d'être dit, il nous faut souligner ce qui suit:

1. Pour parvenir à une compétence de haut niveau en traduction écrite, l'apprenant doit tout d'abord être un bon rédacteur dans sa langue maternelle (L1). Toutefois, dans ce travail, nous avons constaté que de nombreux apprenants avaient des lacunes dans leur langue maternelle. Etant donné qu'ils n'avaient pas une bonne maîtrise dans leur langue maternelle, ils ont commis beaucoup d'erreurs orthographiques, lexicales et syntaxiques.

2. Nous avons également remarqué que les apprenants avaient une connaissance insuffisante au niveau de l'orthographe, du lexique et de la syntaxe en français deuxième langue étrangère (L3).

3. Les apprenants avaient aussi des difficultés à trouver des expressions *ad hoc* du fait de l'insuffisance de leurs connaissances dans la grammaire et le vocabulaire. D'où leurs erreurs de l'adjonction et de l'omission.

À l'épreuve de la traduction se sont annoncées des faiblesses insoupçonnées: lacunes dans la ponctuation, circonscrites dans un nombre limité de tournures, emplois lexicaux incorrects, utilisation impropre de certaines expressions, choix inexact des équivalents, faux amis, collocations peu naturelles et autres manifestations d'interférence linguistique. Et tous ces résultats nous ont montré que les apprenants étaient privés de l'*input* suffisant. Et à la fin de ce travail, le résultat le plus important qui s'est révélé, c'était l'insuffisance dans l'*input* qui conduisait l'apprenant à l'*output* impropre.

5. Propositions

1. Pour rendre plus fructueux l'apprentissage, il faut certainement se focaliser sur l'apprenant, ses besoins et attentes. Mais il est également indispensable de connaître les mécanismes sous-jacents à l'apprentissage d'une langue étrangère.

2. Quant à l'enseignant, l'erreur lui permet de situer l'apprenant dans sa progression. Les lacunes peuvent être comblées au fil des opérations de correction attentive de la part de l'enseignant. Celui-ci peut expliquer aux apprenants, en détail, les régularités des deux langues en question et les aider à supprimer leurs défauts dans les domaines de l'orthographe, de la grammaire, de la perturbation expressive, de la mise en page, de l'écriture illisible et sans règle.

3. Les cours de traduction doivent être orientés avant tout vers la correction des faiblesses diagnostiquées. L'enseignant se doit d'en chercher la source (générale ou individuelle), et d'encourager les apprenants à trouver le bon équivalent au lieu de mettre les points de suspension.

4. L'enseignant peut orienter leur attention sur l'importance des théories, méthodes et techniques de traduction. Il peut ainsi approfondir leur conscience dans l'apprentissage de la langue étrangère. Or, Duff (1989: 7) prétend que la traduction développe trois particularités comme l'exactitude, la transparence et la flexibilité constituant la base de l'apprentissage de la langue.

5. Quant à l'apprenant, il devrait, lors de la traduction, consulter d'abord le dictionnaire unilingue, puis, quand il le faut, le dictionnaire bilingue dans le processus d'acquisition d'informations lexicologiques et terminologiques.

6. Pour que les apprenants réussissent les examens de traduction, nous pouvons citer ainsi nos propositions: le bon équivalent des mots; la bonne tournure de la phrase; l'emploi correct de l'orthographe; la connaissance des manières de dire conformément à la structure de la langue.

Bibliographie

- Astolfi, J-P. 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Coll. Pratiques et Enjeux Pédagogiques. Paris: ESF Editeur.
- Balcı, Tahir. 1993. « Çevrilebilirlik - çevrilemezlik sorunu ». Ankara: Gündoğan Edebiyat, no. 5, p. 127-133.
- Boztaş, İ. 1992. « *Yabancı dil öğretimi ve çeviri* ». Ankara : Hacettepe Üniversitesi, Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi, no: 2.
- Capelle, M-J., Debyser F., Goester J. L. 1987. « *Un pas vers la traduction interprétative- Retour à la traduction* ». Le Français dans le monde, Paris: Numéro spécial Août-Septembre, p. 128-135.
- Cary, E. 1994. *La traduction aujourd'hui*. (cité par Lederer, M.) France : Hachette.
- CECR-2000.http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf « *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* ». Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues: 'apprendre, enseigner, évaluer', consulté le 27.01.2013
- Cemal, Ahmet. 1978. « *Öğretimde amaç ve araç olarak çeviri* ». *Türk Dili Çeviri Özel Sayısı*, Ankara : TDK, S: 322, p. 45-49
- Chiahou, Elkouria, Elsa Izquierdo et Maria Lestang. 2009. Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues'. *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII N° 3 | p.55-67, mis en ligne le 24 août 2011, consulté le 15 janvier 2013. URL : <http://apliut.revues.org/105> ; DOI : 10.4000/apliut.105
- Cuq, J-P, Gruca, I. 2011. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Deny, J. 2012. *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Kabalıcı.
- Draghici, A. Dan. 2002. « *L'erreur, un outil pour enseigner* ». Les stratégies d'enseignement au collège et à l'université: <http://www.unites.uqam.ca/pcpes/pdf/Astolfi.pdf>: consulté le 07.02.2013.
- Duff, A. 1989. *Translation*. Oxford: O.U.P.
- Gile, D. 2009. *La traduction, la comprendre, l'apprendre*. Paris: PUF.
- Humbolt, W. Von. 2000. *Sur le caractère national des langues*. Paris : Editions du Seuil
- Jakobson, R. 2000. « *On linguistic aspects of translation, the translation studies reader* ». p. 113-118. London- New York: Routledge
- Köksal, D. 2005. *Çeviri eğitimi-kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Köse, B. 2011. « *Fransızcadan Türkçeye çeviride kendi zamiri* ». I. Uluslararası Çeviribilim ve Terimbilim Kurultayı, Kırıkkale Üniversitesi Yayınları, p. 283-293
- Lavault-Olléon, E. 1987. « *Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction* ». Le Français dans le monde, Paris: Numéro spécial Août-Septembre: Retour à la traduction.
- Mounin, G. 2004. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.
- Newmark, P. 2001. *About translation*. Sydney: Multilingual Matters.
- Öztoğat, N. 1993. « *Analyse des erreurs / analyse contrastive* » : Grammaire et Didactique des langues, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, p. 66-76.
- Robinson, D. 1997. *Becoming a translator*. London - New York: Routledge
- Şavlı, F. 2009. « *Interférences lexicales entre deux langues étrangère: anglais et français* ». *Synergies Turquie* no : 2, p. 179-184.

Note

1 Toutes les citations empruntées aux ouvrages en turc ont été traduites par l'auteure de cet article.

Le nombre d'années d'étude et l'usage des actes de parole



Dr. Yusuf Polat

Université de Kırıkkale, Kırıkkale, Turquie
polatyus@gmail.com

Reçu le 25.05.2013/Accepté le 23.10.2013

Résumé : Dans l'enseignement des langues secondes ou étrangères, les actes de parole occupent de nos jours une place importante. Par conséquent, de nombreuses recherches portent à l'échelle mondiale sur le développement pragmatique des apprenants et leur usage des actes de parole. Avec ce présent article, on a essayé de déterminer, à travers une étude des productions des étudiants turcs, dans quelle partie de l'énoncé ils font le plus d'erreurs. On a en outre comparé les productions des étudiants de la première et de la deuxième avec celles de la troisième et de la quatrième année pour obtenir des données et pour voir s'il y a une relation entre le nombre d'années d'étude et l'utilisation avec succès des actes de parole.

Mots-clés : Acte de parole, développement pragmatique, enseignement des langues étrangères, enseignement du FLE

Öğrenim Süresi ve Söz Edimlerinin Kullanım Düzeyi

Özet : İkinci dil veya yabancı dil öğretiminde söz edimleri bugün önemli bir yer tutmaktadır. Bunun bir sonucu olarak alanyazında çok sayıda araştırma, öğrencilerin edimbilimsel gelişimlerini ve söz edimi kullanımlarını incelemektedirler. Araştırmayla Türkiye'de üniversite ortamında Fransızca öğrenmekte olan Türk öğrencilerin söz edimi üretimleri incelenerek, söz ediminin hangi noktasında daha fazla hata yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ile üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerin söz edimi kullanım düzeyleri karşılaştırılmış ve söz edimini başarılı kullanma ile öğrenim süresi arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgulara erişilmeye çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Söz edimi, edimbilimsel gelişim, yabancı dil öğretimi, Fransızca öğretimi

The number of years of study and level of the use of speech acts

Abstract: In teaching second or foreign languages, speech acts occupy an important place today. Therefore, many researches are trying to study around the world pragmatic development of learners and their use of speech acts. With the present study, we tried to determine in which part of the statement, students make more errors. We also compared the production of students in the first year and second year with those of the third and fourth year to obtain data to see if there is a relationship between the number of years of study and successful use of speech acts.

Keywords: Speech act, pragmatic development, foreign language teaching, teaching FSL

1. La compétence pragmatique dans l'enseignement des langues étrangères

Dans la littérature de l'enseignement des langues étrangères, il est généralement admis qu'un apprenant ne peut être considéré *pragmatiquement* compétent que s'il sait réaliser un acte de parole que la situation nécessite, interpréter et transmettre le sens n'étant pas direct et réaliser les fonctions de politesse (Jung, 2002 : 3-4). De même, dans la littérature, on rencontre aussi bien des idées selon lesquelles une partie de ces savoir-faire sont universaux (voir par exemple la recherche de Koike, 1989) et, par conséquent, leur apprentissage se fait spontanément au fur et à mesure du processus de l'apprentissage ou bien ils sont interférés à partir de la langue maternelle, que des études (Kasper, 1997; Polat, 2010) défendant le contraire. Les débats sur l'enseignement des actes de parole se concentrent davantage sur la transférabilité, la systématisation, le choix des actes de parole, la prise de conscience des enseignants, la relation entre la grammaire et la compétence pragmatique, les connaissances d'arrière-plan des apprenants (Fujimori et Houck, 2004).

La transférabilité, du fait que tous les étudiants ne savent pas transférer les savoir-faire dont ils disposent en langue maternelle dans des contextes de langue étrangère, semble loin d'assurer le développement adéquat de la compétence pragmatique en langue étrangère (Kasper, 1997). Ce que nous voulons indiquer avec la systématisation consiste au fait que les manuels, au moins ceux que nous possédons, n'abordent pas l'enseignement des actes de parole aussi systématiquement que celui de la grammaire (Polat, 2010 : 186). Elle est considérée plutôt comme un savoir-faire accessoire comparée par exemple à la grammaire. Le choix des actes de parole, du fait de leur abondance, fait référence à la question : A quel acte de parole devrait-on donner place dans le cursus d'apprentissage ? (Fujimori et Huck, 2004). Dans la littérature, on rencontre également des constats ou des recherches selon lesquels les professeurs, bien qu'ils considèrent « graves » les erreurs relatives aux actes de parole des étudiants (Kasper et R. Rose, 1999), se montrent réticents en ce qui concerne leur apprentissage (Fujimori et Huck, 2004) ou bien on n'accorde pas assez d'importance dans les cursus conçus afin de former des enseignants (Karatepe 2001: 179). Dans le débat sur les actes de parole, pour finir, la question est de savoir si la maîtrise grammaticale pourrait être suffisante pour être considéré pragmatiquement compétent. Barron (2001) parle de la présence de deux avis contradictoires dont l'un favorable, l'autre défavorable, alors que d'autres, dont Bardovi-Harlig et Mahan-Taylor (2003), soulignent que la maîtrise grammaticale de l'apprenant ne lui permet pas nécessairement la maîtrise pragmatique.

2. L'historique des recherches

Les recherches abondent en particulier dans des contextes anglo-saxons et extrême-orientaux. En Turquie également, il y en a plusieurs en particulier dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère (voir par exemple Karatepe cité ci-dessus). Elles ont principalement deux orientations dont « intralangue » et « interlangue ». Parmi celles-ci, la plus connue est *Cros-Cultural Speech Act Realisation Project* (Achiba, 2003: 10) qui est une recherche à orientation interlangue. À part celle-ci, les recherches se concentrent majoritairement sur la production (de l'action langagière ; réussite ou l'échec pragmatique) et la réception (de la force perlocutionnaire, de la politesse, etc.) ainsi que l'évaluation, le développement (l'interférence, etc.), les comparaisons (de la production des actes de parole des utilisateurs natifs et étrangers), les variables (âge, sexe, durée d'études, connaissance d'arrière-plan, etc.) et finalement les mécanismes d'échange (Bardowi-Harlig, 2005: 187, 188).

Dans certaines recherches abordant le nombre d'années d'étude en tant que variable comme la nôtre, on indique que « la durée d'études du français ne semble pas avoir une grande influence sur l'emploi des actes de langage » (Viljamaa, 2012 : 87). Selon l'auteur de l'étude citée, où l'on a recherché l'influence du nombre d'années d'études et celle d'avoir séjourné en France sur la production des requêtes et des remerciements en français, les résultats obtenus « indiquent que le nombre d'années d'études du français semble influencer les formulations dites de base », alors que quand il s'agit « des formulations différentes directes et indirectes » la différence entre les étudiants avec plus ou moins d'années d'étude en français n'est pas visible (Viljamaa, 2012 : 88). Une autre recherche effectuée en Iran (Pishghadam et Kermanshahi, 2011 : 346) afin de déterminer l'influence des variables comme l'âge, le genre et le niveau de maîtrise en anglais langue étrangère sur l'attitude des étudiants, montre que ceux-ci n'ont aucun effet sur leurs choix. Une recherche réalisée par Garcia (2004: 101), ayant pour objectif de mesurer la relation entre le niveau de maîtrise et celui de la compréhension en langue étrangère, a permis d'obtenir des résultats mettant en évidence le niveau de maîtrise et la compréhension des actes de parole. De manière générale, les recherches procurent des données confirmant un parallélisme entre le nombre d'année d'études et la maîtrise de la langue apprise.

3. Recherche

3.1. Questions

En nous basant sur les données collectées avec cette présente étude, nous allons essayer de répondre aux questions suivantes :

Dans quelle partie de l'énoncé se concentrent les erreurs des apprenants ? Dans la

pré-demande ou la demande ?

Y a-t-il une relation visible et une différence significative entre le niveau de maîtrise des actes de parole et le nombre d’années d’étude des étudiants turcs apprenant le français dans un contexte universitaire ?

3.2. Informateurs

Les données ont été recueillies parmi deux groupes d’informateurs sélectionnés aléatoirement: locuteurs natifs du français (LNF) et locuteurs étrangers du français (LEF). Le groupe LNF est composé de 6 Français résidant pour des raisons différentes à Ankara, en Turquie. On leur a demandé d’évaluer du point de vue de l’acceptabilité les productions des LEF. Le groupe LEF est composé des étudiants apprenant le français dans le département de didactique du français de la faculté de pédagogie à l’Université Ondokuz Mayıs située à Samsun.

Âgés en moyenne de 23 ans, il y a 162 LEF dont 35 hommes et 127 femmes. Ceux-ci ont indiqué qu’ils avaient utilisé les collections *Café Crème* (134 étudiants) et *Taxi !* (20 étudiants) durant leur activité d’apprentissage. 8 étudiants n’ont pas mentionné de manuel.

Les informateurs étaient, à l’époque où l’on a fait remplir le questionnaire, étudiants de la première année (19 % ; 31 étudiants), les autres, de la deuxième (19 %; 30 étudiants), de la troisième (32 %; 52 étudiants) et de la quatrième (30 %; 49 étudiants) années d’université.

3.3. Les techniques de collecte des données

Les données ont été recueillies auprès des LEF en 2012 vers la fin de l’année scolaire 2011-2012, à des dates différentes, dans les classes, de manière à demander¹ aux informateurs de remplir un questionnaire conçu pour obtenir des informations démographiques (âge, sexe, année, ville, expérience, etc.) et de traduire du turc vers le français les deux phrases suivantes :

<i>Pré-demande</i>	<i>Demande</i>
<i>Sakıncası yoksa, Si ça ne vous dérange pas,</i>	<i>cep telefonunuzu kullanabilir miyim? puis-je utiliser votre (téléphone) portable ?</i>
<i>Uygunsanız, Si vous êtes disponible,</i>	<i>sizi ziyarete gelebilir miyim? puis-je passer vous voir ?</i>

Tableau 1 : Les énoncés dont on a demandé la traduction aux informateurs

Afin d’obtenir des énoncés produits par les LNF pour réaliser les mêmes fonctions communicatives, après qu’on leur a expliqué ce que voulaient dire les énoncés de la recherche, on leur a demandé d’écrire ce qu’ils diraient dans la même situation de

communication. Ensuite, les énoncés produits par les LEF ont été montrés aux LNF et on leur a demandé de les évaluer en donnant une note sur 3 du point de vue d'acceptabilité. Ils ont noté 3, s'ils considèrent l'énoncé « tout à fait acceptable », 2, s'ils le considèrent « presque acceptable » et 1, s'ils le considèrent « inacceptable ».

Les données ainsi collectées ont été enregistrées dans une base de données à l'aide du logiciel de base de données *Microsoft Access* conçu pour créer et traiter des données de ce genre. Les énoncés y ont été entrés en deux parties (pré-demande / demande). Finalement, les données (LNF ; LEF) ont été regroupées du point de vue de leurs similitudes et de leur niveau d'acceptabilité de manière à répondre à nos questions de recherche.

3.4. Analyse des données

3.4.1. La comparaison des réalisations LEF et LNF

3.4.1.1. Les réalisations des LNF

Premier énoncé

La partie de pré-demande (*Sakıncası yoksa...*) du premier énoncé « *Sakıncası yoksa, cep telefonunuzu kullanabilir miyim ?* » est traduite en français par les LNF de quatre façons différentes : “*Si cela ne vous dérange pas...*” (2), “*Si vous le permettez...*” (1), “*Excusez-moi...*” (2), “*Pardon ...*” (1). La partie exprimant la demande de l'énoncé, par contre, est traduite de deux façons différentes : “*... puis-je utiliser votre téléphone ?*” (4), “*... est-ce que je peux utiliser votre téléphone portable ?*” (1).

Deuxième énoncé

La partie de pré-demande (*Uygunsanız...*) du deuxième énoncé « *Uygunsanız, sizi ziyarete gelebilir miyim ?* » est traduite de trois façons différentes par les LNF : “*Si cela ne vous dérange pas...*” (1), “*Si vous êtes disponible...*” (2), “*Si vous êtes libre...*” (2). Quant à la partie exprimant la demande, celle-ci aussi est traduite de trois façons différentes : “*... puis-je passer vous voir ?*” (1), “*... est-ce que je peux vous rendre visite ?*” (2), “*... pourrais-je vous rendre visite ?*” (2).

3.4.1.2. Les réalisations des LEF par rapport à celles proposées par les LNF

3.4.1.2.1. Les taux d'usage des pré-demandes

Premier énoncé

31 % des LEF n'ont pas traduit la partie citée de l'énoncé, alors que le reste de ceux-ci ont proposé 46 formes différentes.

<i>Pardon ...</i>	1 %	<i>S'il vous plaît ...</i>	4 %
<i>Si vous le permettez ...</i>	1 %	<i>S'il n'y a pas un problème ...</i>	4 %
<i>Si je ne vous dérange pas ...</i>	3 %	<i>S'il n'y a pas de problème ...</i>	5 %
<i>Si vous ne me dérangez pas ...</i>	3 %	<i>Excusez-moi ...</i>	6 %
<i>S'il ne vous dérange pas ...</i>	3 %	<i>Si cela (ça) ne vous dérange pas ...</i>	14 %
<i>Si ce n'est pas problème ...</i>	3 %	<i>Pas de proposition</i>	20 %
<i>S'il est possible ...</i>	4 %	<i>Autres</i>	29 %

Tableau 2 : Répartition proportionnelle des pré-demandes proposées par les LEF pour le premier énoncé.

Le nombre des LEF ayant utilisé les mêmes pré-demandes que les LNF (*“Si cela (ça) ne vous dérange pas ...”, “Excusez-moi ...”, “Si vous le permettez ...”, “Pardon...”*) est de 33 et cela correspond à un taux de 22 % par rapport à l’ensemble des informateurs. Montrées dans le graphique comme une catégorie séparée, les pré-demandes utilisées par plus de 1 % des informateurs, ont été proposées par 29 % des participants. Les autres sont les propositions répétées chacune une seule fois par 29 % des informateurs et enfin 31 informateurs, soit 20 %, n’ont pas traduit cette partie de l’énoncé.

Deuxième énoncé

Proposées par les LNF, les pré-demandes *“Si cela ne vous dérange pas...”* (1), *“si vous êtes disponible...”* (2), *“si vous êtes libre...”* (2) ont été traduites par les informateurs de 7 façons différentes, et 16 % des participants n’ont pas fait de proposition pour cette partie de l’énoncé. Si on y ajoute la proposition inachevée *“Si vous êtes...”* du fait que les participants ne connaissaient pas l’équivalent en français de l’adjectif « uygun » (*fr. disponible, libre*), à un taux de 4 %, ce taux peut être considéré comme admis à 20 %. Le nombre des LEF ayant proposé les mêmes préparations à la demande que LNF représente un taux de 46 %. Parmi d’autres choix, les plus préférés sont *“Si vous êtes libre...”* utilisés par 39 % (64), *“Si vous êtes convenable...”* par 19 % (30), *“Si vous êtes d’accord...”* par 10 % des informateurs. Les propositions répétées une seule fois que nous avons regroupées sous le titre *“Autres”* correspond à un taux de 31 %. Parmi celles-ci, figurent les propositions telles que *“Quand vous êtes libre...”*, *“Si vous êtes convenable...”*, *“Si tu es libre...”*, etc. Le graphique concernant la répartition est ci-dessous :

Si vous êtes libre ...	39 %	Si vous êtes disponible ...	6 %
Autre ...	19 %	Si vous êtes ...	4 %
Si vous êtes convenable ...	19 %	Si vous êtes d'accord ...	2 %
Pas de proposition ...	10 %	Si vous êtes admissible ...	1 %

Tableau 3 : Répartition proportionnelle des pré-demandes proposées

par les LEF pour le deuxième énoncé.

3.4.1.2.2. Les taux de l'usage des formes proposées par les LEF pour la réalisation de la demande

Premier énoncé

Le nombre des LEF ayant proposé les mêmes propositions que les LNF (*...puis-je utiliser votre téléphone ? (4); est-ce que je peux utiliser votre téléphone portable ? (1)*) pour la partie exprimant la demande de l'énoncé (*...telefonunuzu kullanabilir miyim?*) est de 54. Parmi ceux-ci, 16 participants ont préféré "*puis-je utiliser votre téléphone (portable)*" et 38 participants ont utilisé "*est-ce que je peux utiliser votre téléphone (portable)*". À part cela, selon notre regroupement basé sur les préférences syntaxiques (*est-ce que je peux, je peux, puis-je et je veux*), sans prendre en considération les différences lexicales (utiliser, prendre, etc.), on constate que 28 % (47) des LEF ont préféré la forme de *est-ce que je peux*, 49 % (81) celle de *je peux...*, 14 % (23) celle de *puis-je...*, 1 % (2) celle de *je veux ...* et 8 % celle de *je pourrais, peux-je, etc.* La répartition des préférences est comme dans le graphique qui suit :

Formes syntaxiques préférées	Taux
... est-ce que je peux ...	28 %
... je peux ...	49 %
... puis-je ...	14 %
... je veux ...	1 %
Autres	8 %

Tableau 4 : Répartition des demandes par forme syntaxique du premier énoncé

Deuxième énoncé

Le nombre des informateurs ayant réalisé la partie exprimant la demande du deuxième énoncé de la même façon que les LNF ("*... puis-je passer vous voir ? (1), "...je peux vous rendre visite ?" (2) et "...pourrais-je vous rendre visite ?" (2)*) est de 8, dont 7 ont proposé "*...est-ce que je peux vous rendre visite ?*" et dont 1 a proposé "*pourrais-je passer vous voir ?*".

Quand on examine la répartition des préférences des informateurs, sans prendre en compte leurs préférences lexicales (visiter, rendre visite, voir, etc.), on constate que "*...je peux...*" est la forme syntaxique la plus préférée avec un taux de 56 %, soit 92 informateurs. Elle est suivie, avec un taux de 23 % (soit 38 étudiants), de "*...est-ce que je peux...*" et de "*... puis-je ...*" qui représentent 10 % (soit 17 informateurs) des propositions. Outre la forme "*...je pourrais...*" qui ne couvre que 2 % des propositions,

une petite partie des informateurs ont proposé des formes telles que “...je veux...”, “...je pourrais...” tandis que 9 % d’entre eux ont proposé des formes autres que celles indiquées. Le taux des informateurs n’ayant proposé aucun énoncé n’est que de 1 %.

Formes syntaxiques préférées	Taux
... je peux ...	56 %
... est-ce que je peux ...	23 %
... puis-je ...	10 %
... je pourrais ...	2 %
... je veux ...	1 %
... pourrais-je ...	1 %
Pas de proposition	1 %
Autres	6 %

Tableau 5 : Répartition des demandes du deuxième énoncé par forme syntaxique

3.4.2. La répartition par acceptabilité en fonction du nombre d’années d’étude

3.4.2.1. Les pré-demandes

Premier énoncé

L’étude en pourcentage des formes proposées par les LEF, du point de vue d’acceptabilité par les LNF, nous donne un taux d’acceptabilité de 31 %. Autrement dit, 31 % des informateurs ont proposé des formes « *tout à fait acceptables* » pour la partie de la pré-demande du premier énoncé. Tandis que ce taux est déterminé au niveau de 25 % pour les propositions « *partiellement acceptables* », il atteint un pourcentage de 42 % pour celles considérées « *inacceptables* » par les LNF. Quant à ceux qui n’ont rien proposé pour la partie citée de l’énoncé, ils représentent un pourcentage de 18 %. En admettant que ceux-ci aient évité de traduire cette partie, du fait qu’ils ne savaient pas la formuler, on note un fort pourcentage de 60 %, soit 112 informateurs.

Acceptabilité	Nombre d’informateurs	Taux
Tout à fait acceptables	50	31 %
Partiellement acceptables	40	25 %
Inacceptables	42	26 %
Pas de proposition	30	18 %
TOTAL	162	100 %

Tableau 6: Aperçu général du niveau d’acceptabilité de la pré-demande du premier

énoncé.

En ce qui concerne la relation entre le nombre d'années d'étude et l'acceptabilité, on note une forte inacceptabilité parmi les étudiants de la première année ; cela se concrétise avec un taux de 55 % (soit 17 informateurs) qui tend à baisser au fur et à mesure que la durée d'études s'allonge. En effet, le taux d'inacceptabilité est remarquablement moindre parmi les informateurs de la deuxième année et encore plus remarquablement faible chez les étudiants de la troisième année (6 % ; soit 3 étudiants). Le fait que les étudiants de la quatrième année ont tous proposé une traduction équivalente à l'énoncé demandé semble vérifier le constat selon lequel plus la durée d'études s'allonge, plus les informateurs se montrent prêts et aptes à traduire.

Par contre, le fait que les taux des énoncés considérés comme *inacceptables* par les LNF soient de 19 % en première année, 33 % en troisième, 20 % en quatrième et qu'il n'y ait qu'une différence minime de 1 % entre les informateurs ayant plus ou moins la même durée d'études rend douteux la relation entre le nombre d'années d'études et la réussite de la réalisation de cette partie de l'énoncé. Il faut cependant noter, d'un autre côté, que les taux des énoncés considérés comme *partiellement acceptables* forment une courbe qui fait apparaître une tendance positive : 19 % en première année, 27 % en deuxième, 21 % en troisième et 31 % en quatrième année. Ce qui est paradoxal ici, c'est la performance plus ou moins similaire des étudiants de la première année et ceux de la troisième année.

Acceptabilité / Classe	1ère année		2ème année		3ème année		4ème année		TOTAL
Tout à fait acceptable	2	7 %	2	7 %	22	42 %	24	49 %	50
Partiellement acceptable	6	19 %	8	27 %	11	21 %	15	31 %	40
Inacceptable	6	19 %	10	33 %	16	31 %	10	20 %	42
Pas de proposition	17	55 %	10	33 %	3	6 %	0	0 %	30
TOTAL	31		30		52		49		162

Tableau 7: Les taux d'acceptabilité par année de la pré-demande du premier énoncé

Au cas où on ferait à nouveau le calcul des taux des productions erronées (partiellement acceptables, inacceptables et pas de proposition), on obtient une courbe qui laisse à penser qu'il y a une corrélation négative entre le nombre d'années d'études et le taux des usages fautifs : 73 % en première, 67 % en deuxième, 58 % en troisième et 51 % en quatrième années.

Deuxième énoncé

Le taux des pré-demandes proposées par les LEF et considérées comme *tout à fait acceptables* par les LNF, est déterminé à 49 %. Le taux de l'inacceptabilité est de 10 %, tandis que les propositions considérées comme *partiellement acceptables* représentent 4 %. Quant aux informateurs ayant proposé des équivalents *inacceptables*, ils représentent 37 % de toutes les propositions.

Acceptabilité	Nombre d'informateurs	Taux
Tout à fait acceptable	79	% 49
Partiellement acceptable	7	% 4
Inacceptable	60	% 37
Pas de proposition	16	% 10
TOTAL	162	% 100

Tableau 8: Aperçu général des taux d'acceptabilité de la pré-demande du deuxième énoncé

Lorsqu'on analyse la répartition par année d'études de l'acceptabilité des énoncés proposés par les LEF, on constate que le taux des usages fautifs est plus élevé chez les informateurs de la troisième (40 %) et de la quatrième année (43 %) que ceux de la première (26 %) et de la deuxième année (32 %). Le nombre des informateurs étudiant en première et deuxième années et n'ayant proposé aucune demande (26 %; 17 %) est supérieur à celui des informateurs de la troisième (2 %) et de la quatrième (4 %) année. Quant aux taux des propositions considérées *tout à fait acceptables*, les informateurs qui ont plus d'années d'études (troisième et quatrième années) sont plus nombreux (56 % ; 53 %) à en avoir proposé correctement. Les informateurs en première et deuxième années ont produit des énoncés proportionnellement quasi-identiques.

Acceptabilité / Classe	1ère année		2ème année		3ème année		4ème année		Total
Tout à fait acceptable	12	% 39	12	% 40	29	% 56	26	% 53	79
Partiellement acceptable	1	% 3	5	% 16	1	% 2	0	% 0	7
Inacceptable	10	% 32	8	% 27	21	% 40	21	% 43	60
Pas de proposition	8	% 26	5	% 17	1	% 2	2	% 4	16
	31		30		52		49		162

Tableau 9: La répartition de l'acceptabilité de la pré-demande du deuxième énoncé par année d'étude

Obtenus par l'addition des trois catégories (pas de proposition, inacceptable et partiellement inacceptable), les taux des propositions erronées reflètent une tendance baissière à partir de la première année vers la quatrième. Ceux-ci sont presque identiques entre les deux premières (% 61 ; % 60) et les deux dernières (44 % ; 47 %) années. C'est donc un résultat à noter confirmant la corrélation inverse entre le nombre d'années d'études et le développement de la compétence pragmatique.

3.4.2.2. Les taux des usages erronés des demandes

Premier énoncé

Le premier constat obtenu à partir de l'étude des résultats relatifs aux demandes proposées pour le premier énoncé, c'est que, contrairement à la pré-demande du même énoncé, aucun étudiant n'a évité d'en proposer un équivalent en turc. C'est un constat valable aussi bien pour le premier que le deuxième énoncé. Le regard général, à savoir sans prendre en compte le nombre d'années d'étude, montre que 38 % (soit 62 informateurs) des énoncés proposés par les LEF ont été admis *tout à fait acceptables* par les LNF. Le taux des demandes considérées comme *partiellement acceptables* a été déterminé à un taux de 45 % contre 17 % des énoncés considérés comme *inacceptables*.

Acceptabilité	Nombre d'étudiants	Taux
Tout à fait acceptable	62	% 38
Partiellement acceptable	73	% 45
Inacceptable	27	% 17
Pas de proposition	0	% 0
	162	% 100

Tableau 10: Aperçu général des taux de la demande du premier énoncé

L'évaluation des données du point de vue de la répartition par acceptabilité selon le nombre d'années d'étude révèle que les informateurs de la première année ont réalisé des demandes *tout à fait acceptables* à un taux de 52 %. Le niveau de réussite, par contre, est considérablement bas par rapport aux informateurs de la première année, chez les informateurs de la deuxième année (13 %). De même, quoique supérieurs à ceux des étudiants de la deuxième année, les taux des demandes considérées comme *tout à fait acceptables* chez les étudiants des troisième (44 %) et quatrième (39 %) années sont à noter du fait qu'ils ont présenté une performance nettement inférieure à celle des informateurs de la première année.

Acceptabilité / Classe	1ère année		2ème année		3ème année		4ème année		TOTAL
Tout à fait acceptable	16	% 52	4	% 13	23	% 44	19	% 39	62
Partiellement acceptable	11	% 35	15	% 50	23	% 44	24	% 49	73
Inacceptable	4	% 13	11	% 37	6	% 12	6	% 12	27
Pas de proposition	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0
	31		30		52		49		162

Tableau 11: La répartition de l’acceptabilité de la demande du premier énoncé par année d’étude

Comme on l’a fait pour les pré-demandes, lorsqu’on évalue l’ensemble des productions erronées, à savoir les énoncés considérés comme *partiellement acceptables* et *inacceptables*, on remarque que contre 48 % des informateurs de la première année, 87 % de ceux de la deuxième année ont proposé des équivalents fautifs qui se sont réalisés aux taux de 56 % chez les informateurs de la troisième et 61 % chez ceux de la quatrième année.

Deuxième énoncé

Quant au deuxième énoncé, les informateurs en ont proposé des équivalents considérés comme *tout à fait acceptables* à un taux de 17 % contre 7 % *partiellement acceptables* et 76 % *inacceptables*. De même que le premier énoncé, tous les informateurs ont proposé un équivalent pour la partie *demande* du deuxième énoncé.

Acceptabilité	Nombre d’étudiants	Taux
Tout à fait acceptable	28	% 17
Partiellement acceptable	11	% 7
Inacceptable	123	% 76
Pas de proposition	0	% 0
	162	% 100

Tableau 12: Aperçu général de l’acceptabilité de la demande du deuxième énoncé

Ce qui est à remarquer dans le deuxième énoncé, c’est le taux élevé des productions considérées comme *inacceptables*. Il faut cependant noter que les taux obtenus reflètent une tendance déclinante par rapport au nombre d’années d’étude, en effet, au fur et à mesure que le nombre d’années d’étude s’allonge, le taux des productions erronées baisse, sauf celui de la troisième année. De même, les taux des énoncés considérés comme acceptables reflètent une tendance positive (3 %, 17 % et 29 %) corrélativement au nombre d’années d’étude, excepté celui des informateurs de la troisième année (15 %).

Acceptabilité / Classe	1ère année		2ème année		3ème année		4ème année		TOTAL
Tout à fait acceptable	1	% 3	5	% 17	8	% 15	14	% 29	28
Partiellement acceptable	1	% 3	3	% 10	4	% 8	3	% 6	11
Inacceptable	29	% 94	22	% 73	40	% 77	32	% 65	123
Pas de proposition	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0	% 0	0
Total	31		30		52		49		162

Tableau 13: La distribution de l'acceptabilité de la demande du deuxième énoncé par année d'étude

4. Les constats

Le premier constat en ce qui concerne les pré-demandes (“*Sakıncası yoksa...*”, “*Uygunsanız...*”), c’est que le taux des énoncés par les LEF et considérés comme *tout à fait acceptables* par les LNF s’élève parallèlement au nombre d’années d’étude. C’est un constat confirmé par les résultats obtenus dans les deux énoncés.

Le deuxième constat observé et considéré comme digne d’être noté est le fait qu’il y a une corrélation inverse entre le taux des informateurs s’étant abstenus de proposer un équivalent en français pour la pré-demande et le nombre d’années d’étude. En effet, les informateurs de la quatrième année ont tous essayé de traduire la partie citée de l’énoncé, contrairement aux informateurs des première, deuxième et troisième années, qui ont adopté une démarche réticente.

Le premier constat relatif aux demandes est, contrairement aux pré-demandes, le fait qu’elles ont été traduites par tous les LEF. Autrement dit, tous les informateurs ont proposé une traduction pour la partie exprimant la demande.

Il faut cependant souligner que les traductions proposées par les informateurs ont été considérées *acceptables* par les LNF à des niveaux différents. Le taux d’acceptabilité du premier énoncé, en effet, est de 38 % tandis que celui du deuxième est de 29 %. Il faut également indiquer que la relation entre le nombre d’années d’étude et le taux d’acceptabilité ne présente pas de parallélisme. Autrement dit, il est impossible d’avancer l’idée que plus la durée d’étude s’allonge, plus le taux d’acceptabilité s’élève. En effet, le taux des énoncés acceptables proposés par les informateurs de la première année (52 %) est supérieur à ceux des deuxième, troisième et quatrième années. En outre, le taux d’acceptabilité le plus bas est déterminé chez les informateurs de la deuxième année ; de même, chez les informateurs des troisième et quatrième années, ce taux est plus haut en faveur des apprenants de la troisième année (44 %). Même quand on évalue l’ensemble des énoncés erronés, le taux d’acceptabilité semble plus haut chez les informateurs des classes avancées par rapport aux informateurs de la première année.

Il est pourtant clair qu'on peut observer le parallélisme direct entre le taux de la production des énoncés acceptables et le nombre d'années d'étude quant à la demande du deuxième énoncé, ce qui est contradictoire avec le premier.

En ce qui concerne notre constat relatif à la concentration des usages fautifs des apprenants, il est possible de dire que l'attitude de ne pas traduire n'est fréquente que dans la partie pré-demande des deux énoncés. En d'autres termes, celle-ci n'est pas le cas quand il s'agit des demandes. Par contre, la fréquence obtenue par l'addition des usages erronés, le taux des usages considérés comme fautifs est plus élevé dans la pré-demande (69 %) du premier énoncé, alors que celui-ci est déterminé plus haut dans la demande (83 %) du deuxième.

5. Discussion et Conclusion

Dans cette partie de l'article, nous allons essayer de répondre aux questions de la recherche. En ce qui concerne la première question, « *Dans quelle partie de l'énoncé se concentre le taux des erreurs des apprenants ? Dans la pré-demande ou la demande ?* », il semble difficile d'y répondre du fait qu'il est observé une concentration des erreurs plus forte dans la partie pré-demande quand il s'agit du premier énoncé alors que, quand il s'agit du deuxième énoncé, cette concentration est plus forte dans la demande.

Il faut cependant préciser que ce résultat, rendant douteuse l'idée que les apprenants réalisent mieux les demandes que les pré-demandes, est dû en grande partie au fait que le verbe « *ziyarete gelmek* » en turc nécessite une connaissance particulière en français où il existe deux verbes tels que « visiter » -utilisé pour se rendre dans un endroit comme un musée par exemple- et « rendre visite à » -que l'on utilise pour se rendre chez quelqu'un ou dans l'endroit où celui-ci se trouve actuellement-. En effet, la plupart des informateurs, faute de connaissance du verbe « rendre visite à quelqu'un », ont utilisé le verbe « visiter » qui aurait entraîné l'évaluation négative des LNF. En outre, compte tenu du premier énoncé où il fallait utiliser le verbe « pouvoir » -plus couramment utilisé et rencontré durant le processus de l'apprentissage-, le taux des usages erronés est plus haut à un niveau de 8 % en faveur de la pré-demande. Il est donc difficile de préciser, avec les énoncés que nous avons utilisés (en particulier le deuxième) dans cette recherche, dans quelle partie d'un énoncé se concentrent les erreurs.

Il est quand même important de dire que, la littérature de l'enseignement des langues étrangères offre d'abondants exemples relatifs aux propriétés de l'interlangue des apprenants d'une langue étrangère. C'est le cas de la recherche réalisée par Bardovi-Harlig (1996 : 22) avec Beverly Hartford où l'on a déterminé que celui-ci se caractérise, entre autres, par le manque des marqueurs (pré-demande, par exemple) qui servent à ménager l'interlocuteur.

Ce qui est à noter en outre, c'est qu'on a déterminé, en ce qui concerne les pré-demandes, un taux d'abstention nettement supérieur à celui concernant les demandes.

En d'autres termes, nous pensons que les informateurs se considèrent comme munis d'informations langagières pour réaliser la demande ("*... telefonunuzu kullanabilir miyim?*", "*... sizi ziyarete gelebilir miyim?*"), tandis qu'ils se considèrent comme démunis des moyens nécessaires pour réaliser la pré-demande (*Sakıncası yoksa, uygunsanız*). Ce phénomène nous permettrait de dire que, du point de vue de l'apprentissage de langues étrangères, l'une des sources de difficulté fondamentale pour les apprenants est de pouvoir formuler correctement la forme linguistique faisant partie de la parole saussurienne.

Ce constat est aussi important par le fait qu'il fait revenir à l'esprit deux questions élémentaires : est-ce une conséquence dues aux moyens (manuels) et démarches (approches) adoptés ou bien une conséquence inévitable quels que soient les moyens et les démarches utilisés ? Il existe, dans la littérature de l'enseignement des langues étrangères, des recherches soutenant le fait que les méthodes et les moyens, dits conventionnels, mettent davantage l'accent sur le code que la parole saussuriens et que les pré-demandes, les appellatifs, les formules de politesse, etc. sont considérés plutôt comme des éléments « accessoires ». C'est le cas de Bardovi-Harlig (1996 : 24) qui souligne également que certains des actes de langage ne figurent même pas dans les manuels conçus pour enseigner l'anglais langue étrangère ou bien celui de Soule-Susbielles (1984) et Traverso (1999) (cité par Flament-Boistrancourt, 2004 : 163) qui montre que les dialogues de la vie quotidienne présentent en général une structure triadique contrairement aux dialogues qui présentent une structure diadique proposés par les manuels. Il faudrait cependant indiquer que les supports pédagogiques, en particulier les manuels, peuvent ne pas être obligatoirement les seuls facteurs qui puissent entraîner cette conséquence, car nous avons constaté, à la suite d'une évaluation globale, que dans le manuel *Café Crème (1-2)*, utilisé par la plupart des informateurs (132 informateurs sur 162) qui nous ont fourni des données, il existe une démarche et par conséquent des activités prenant en considération l'apprentissage des actes de parole tels que *demander à quelqu'un de faire quelque chose, proposer, prendre rendez-vous*, etc.

Quant à la deuxième question de la recherche, « *y a-t-il une relation visible et une différence significative entre le niveau de maîtrise des actes de parole et le nombre d'années d'étude des étudiants turcs apprenant le français dans un contexte universitaire ?* », suite à la recherche basée sur deux énoncés, nous estimons avoir obtenu des données confirmant partiellement la relation entre la réalisation avec succès des actes de parole et le nombre d'années d'étude. Il faut cependant noter qu'on a également obtenu des résultats qui rendent douteuse cette relation. Étant donné que dans certains cas, le fait que les apprenants ayant moins d'années d'étude (voir *nos constats*) réalisent mieux les actes de parole, semble suffisant pour avoir l'idée que le nombre d'années d'étude n'est pas un facteur plus important que les autres tels que la prise de conscience, les supports, l'approche adoptée, etc.

Bibliographie

- Achiba, M. 2003. *Learning to request in a second language: a study of child interlanguage pragmatics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bardovi-Harlig, K. 1996. Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. In : *Pragmatics and Language Learning. Monograph Series*. DEIL: University of Illinois.
- Bardovi-Harlig, K. 2005. Pragmatic and Second Language Acquisition. In : *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press US.
- Bardovi-Harlig, Kathleen ve MAHAN-TAYLOR, Rebecca 2003. "Introduction to Teaching Pragmatics." *English Teaching Forum*, July, pp. 38-39.
- http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/03-41-3-h.pdf (Consulté le 13.07.2013).
- Baron, A. 2001. *Acquisition in interlanguage pragmatics: learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Flament-Boistrancourt, D. 2001. "Pragmatique et approche communicative. La contribution du corpus LANCOM." *Le Français dans le monde, Numéro spécial*, Juillet 2001, pp. 143-170.
- Fujimori, J. ve Houck, N. 2004. "Practical Criteria for Teaching Speech Acts." *The Language Teacher*, No: 28 (5), pp. 3-8.
- Garcia, P. 2004. *Developmental Differences in Speech Act Recognition: A Pragmatic Awareness Study*. Language Awareness. Vol. 13, No. 2, pp. 96-115.
- Jung, Ji-Young . 2002. "Issues in Acquisitional Pragmatics." Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, Vol. 2, No. 3.
- <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/21/26>. (Consulté le 13.07.2013).
- Karatepe, Ç. 2001. "Pragmalinguistic Awareness in EFL Teacher Training". *Language Awareness*, Vol. 10, No. 2-3, pp. 178-88.
- Kasper, G. 1997. *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork #6) [HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Retrieved [13.07.2013] from the World Wide Web:
- <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kasper, G., R. Rose, K. 1999. "Pragmatics and SLA". *Annual Review of Applied Linguistics*, Volume: 19, pp. 81-104. Cambridge University Press.
- Koike, D. April 1989. "Pragmatic Competence and Adult L2 Acquisition: Speech Acts in Interlanguage." *The Modern Language Journal*, Volume: 73, pp. 279-289.
- Plishghadam, R., Kermanshahi, Paria N. 2011. "Speech Act of Correction: The Way Iranian EFL Learners Correct their Teachers". *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1, No.4, pp. 342-348, Finland: Academy Publisher.
- Polat, Y. 2010. *Yabancı Dil Öğretimi ve Söz Edimleri*. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Dilbilim Anabilim Dalı, Yabancı Dil Öğretimi Bölümü, thèse de doctorat inédite.
- Viljamaa, H. 2012. *La compétence pragmatique en FLE : Emploi des requêtes et des remerciements chez des étudiants finlandais*. Mémoire de Maîtrise, Département de français, filière d'études françaises, Institut de langues et de traduction Université de Turku.

Note

1 Je tiens à remercier de son aimable collaboration Madame Hanife Nalan Genç qui a fait remplir les questionnaires de l'étude.

Analyse de la fréquence des expressions idiomatiques utilisées dans les articles de journaux



Utkan Boyacıoğlu

Ekonomi Üniversitesi, İzmir, Turquie

utkan129@gmail.com

Reçu le 29.12.2012/Accepté le 09.09.2013

Résumé: Ce travail est une analyse de fréquence des expressions idiomatiques utilisées dans les articles de journal. Plus spécifiquement, il s'agit d'abord d'une comparaison des définitions de l'expression idiomatique faites par différents linguistes et ensuite d'une réponse détaillée, définitive et commune à la question "Qu'est-ce qu'une expression idiomatique ?". Finalement une étude de lecture a été réalisée pour déterminer les expressions idiomatiques utilisées par des journalistes les plus connus travaillant pour les journaux les plus populaires de Turquie. Les échantillons de l'étude étaient les articles publiés dans les neuf journaux les plus vendus en Turquie. Après avoir déterminé deux auteurs prioritaires, pour chaque journal, on a analysé leurs articles publiés pendant l'année 2010. A la fin de l'étude, une liste des expressions idiomatiques utilisées a été faite et discutée selon les fréquences.

Mots-clés: Analyse de fréquence, Corpus, Expressions idiomatiques, La presse

Gazetelerin köşe yazılarında kullanılan deyimlerin sıklık çözümlemesi

Özet: Bu çalışmada gazetelerin köşe yazılarında en sık kullanılan deyimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, dilbilimsel bir yaklaşımla yapılan farklı deyim tanımları incelenip karşılaştırılmış, tek ve kapsamlı bir deyim tanımına ulaşma hedeflenmiştir. Ulaşılan tanım ışığında en çok okunan dokuz ayrı günlük gazete ve her gazeteden ikişer yazar seçilerek köşe yazıları taranmış, bir deyim sıklığı çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda en sık kullanılan deyimler dizinlenmiş ve sıklıklarına göre tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Sıklık çözümlemesi, Bütünce, Deyim, Basın

Analyze the frequencies of idiomatic expressions used in Turkish newspaper articles

Abstract: The aim of this study is to analyze the frequencies of idiomatic expressions used in Turkish newspaper articles. Specifically, first we conduct a comparison of idiomatic expressions and definitions and then find a detailed, definitive and common answer for the question "What is an idiomatic expression?". This paper studies the frequency of idiomatic expressions in Turkish print media. First, we surveyed the nine most popular print newspapers in Turkey. Then we selected the two most read columnists from each newspaper and surveyed all their news pieces published in 2010. After cataloging the frequency of idiomatic phrases in each piece, we created a list and discussed the significance of the frequency of idiomatic expressions.

Keywords: Frequency analysis, Corpus, Idiomatic expressions, Print media

1. Introduction

Le langage est le système fondamental de la communication humaine. Depuis des milliers d'années, les êtres humains transmettent leurs idées des uns aux autres par le langage et ils influencent les autres grâce à ce dernier.

Cette influence sur le récepteur, créée par l'émetteur, évolue actuellement en fonction des nouveautés et des développements dans le domaine de la communication. Le langage évolue aussi de façon continue, parallèlement aux renouvellements et développements des moyens de communication.

L'évolution du langage nous oblige à trouver des nouveaux signifiants pour de nouveaux signifiés. Mais comment ? Pierre Guiraud, répond à cette question sous le titre de "la création sémantique" et cite les quatre moyens auxquels on peut se référer pour le processus de dénomination: *les onomatopées, les mots étrangers, les mots dérivés ou composés et les transferts de sens* (Guiraud, 1979: 37).

A la suite de cette première approche nous pouvons alors dire que les nouveaux mots se rajoutent au langage par les onomatopées, les transferts ou les nouveaux commentaires sémantiques ou bien par les anciens mots gagnant de nouveaux sens. Bien entendu, il s'agit d'un changement de sens des mots. A ce point, nous remarquons que *la connotation* prend la place de *la dénotation*. Chez Veli Doğan Günay, la discrimination dénotation-connotation est expliquée de la manière suivante: "La définition dans le dictionnaire exprime la relation entre le signe linguistique et son référent. Quant à la connotation, ça dépend de la situation et elle précise les valeurs associatives et les sens changeables d'un lexique" (Günay, 2007: 69).

Les nouveaux sens que les mots obtiennent par le changement sémantique sont des éléments qui élargissent le vocabulaire d'une langue. Il est aussi à noter que l'utilisation de la connotation est probablement un choix conscient qui a pour objectif de créer un énoncé implicite pour le locuteur.

A ce point d'analyse, nous aurons recours à une observation de Zeynel Kıran et Ayşe Kıran: "Il n'est pas éventuel de choisir un sens implicite au cours de la production linguistique. Ce choix dépend des paramètres du locuteur ou de l'auteur suivant son intention, son point de vue. Au cours de cette utilisation d'une langue on a recours souvent à l'état connotatif parce que le sens implicite précise à la fois la force linguistique et l'imagination d'une telle expression" (Kıran et Kıran, 2006: 266).

Une partie des recherches linguistiques a pour objet, la contradiction de la dénotation-connotation. Le sujet de notre recherche, les expressions idiomatiques, sont des locutions figées dont la structure sémantique contient de la connotation. Les expressions idiomatiques possèdent des données très importantes au propos des valeurs culturelles

et la structure de pensée d'une société mais aussi des informations sur la systématique d'une langue. De plus, les travaux scientifiques sur les expressions idiomatiques de la langue turque sont particulièrement rares. Nous avons donc l'intérêt et l'espoir de faire une contribution au domaine de la phraséologie. Dans cette perspective, le but de ce travail est d'étudier les expressions idiomatiques en turc et de trouver les réponses des questions citées ci-dessous:

1. Qu'est-ce qu'une expression idiomatique ?
2. Quelles sont les expressions idiomatiques les plus fréquentes dans les articles de journaux.
3. Quelles sont les points communs de ces derniers ?

2. Base de Données

La population de cette étude est les articles des journaux quotidiens. Les échantillons de l'étude sont les articles publiés dans les neuf journaux les plus vendus en Turquie selon le rapport de tirage du 1er Janvier 2010. Après avoir déterminé deux auteurs prioritaires, pour chaque journal, on a analysé leurs articles publiés entre le 1er Janvier 2010 et le 31 Décembre 2010, autrement dit pendant l'année 2010, et on a précisé les expressions idiomatiques qu'ils ont utilisées dans cet intervalle.

Le schéma ci-dessous illustre les auteurs et les journaux choisis en fonction des tirages¹ de la date où le travail avait été exécuté, au premier Janvier de l'année 2010.

Journal	Auteur	Nombre d'article	Auteur	Nombre d'article	Total
Akşam	İsmail Küçükkaya	14	Oray Eğin	16	30
Habertürk	Fatih Altaylı	16	Murat Bardakçı	14	30
Hürriyet	Doğan Hızlan	16	Oktay Ekşi	16	32
Milliyet	Çetin Altan	15	Taha Akyol	16	31
Posta	M. Ali Birand	14	Rauf Tamer	17	31
Sabah	Erdal Şafak	16	Mehmet Barlas	16	32
Türkiye	Nuri Elibol	14	Yılmaz Öztuna	17	31
Vatan	Güngör Mengi	16	Zülfü Livaneli	15	31
Zaman	Ekrem Dumanlı	15	Mümtaz'er Türköne	16	31
Total					279

Tableau 1: Liste des journaux et des auteurs.

3. La Définition de L'Expression Idiomatique

Les expressions idiomatiques, qui occupent un grand espace dans les structures figées, sont analysées depuis longtemps par les linguistes. Chaque linguiste définit à partir de son point de vue. Même s'il s'agit de différentes définitions dans chacune des recherches, nous constatons quand même qu'il y a des similitudes et des points communs.

Robert Henry Robins définit les expressions idiomatiques comme “un regroupement fait par au moins deux mots, dont les membres sont obligés d'être utilisés ensemble et une construction de structure sémantique qui ne permet jamais d'enlever l'un de ses éléments” (Robins, 1968: 70). A partir de la définition de Robins, nous constatons alors que le regroupement et le figement sont les deux aspects les plus indispensables des expressions idiomatiques. Par ailleurs, la dernière phrase de la définition nous montre bien que les éléments de ces structures figées sont sémantiquement liés les uns aux autres.

Özcan Başkan dit que: “On peut nommer un mélange comme expression idiomatique à condition qu'il s'agisse d'un sens plus différent que les définitions des mots seuls” (Başkan, 1969: 25). Nous remarquons que Başkan, qui précise surtout le changement de sens des mots, préfère le terme “mélange” ou “mixture” au lieu de “figement”. Eclaircissons un peu ce choix: *Le figement* est simplement l’“état de ce qui est figé” par contre pour *le mélange*, il y a “une action de mêler” et “une réunion de choses diverses” (Larousse, 2005: 1045, 1089). Sous l'angle des définitions citées, pour Başkan, nous pouvons constater qu'il vaut mieux de qualifier ce regroupement comme un mélange de sens qu'un figement de sens.

En partageant le point de vue de Başkan, Lewandowski, cité par Leyla Subaşı, précise que “une expression idiomatique est un contenu authentique pour chaque langue; dont le sens n'est pas à comprendre selon ses éléments” (Subaşı, 1988: 9).

Selon Berke Vardar, l'expression idiomatique est “un type de réunion des monèmes qui forme une unité lexicale, un figement qui sépare les éléments, plus ou moins de leurs sens lexicaux” (Vardar, 1978: 57).

Les expressions idiomatiques ont aussi la fonction de représenter une situation, une idée ou un événement. Nous pouvons renforcer cette remarque par la définition de l'expression idiomatique de Doğan Aksan: “une utilisation d'un mot ou d'un groupe de mots pour exprimer un sentiment ou un état d'un concept donné” (Aksan, 1982: 37).

André Martinet classifie les expressions idiomatiques comme des synthèmes qui sont composés par des monèmes: “Les composés, qu'ils dérivent de figements ou non, et les dérivés sont désignés comme des synthèmes. Les monèmes composants du synthème sont

dit conjoints par opposition aux monèmes libres des syntagmes” (Martinet, 1986: 133). Dans cette explication nous voyons d’une part que Martinet souligne la particularité du regroupement de mots. D’autre part, la notion de syntème est aussi à souligner. Celle-ci est particulièrement utilisée par Martinet pour exprimer une classification concernant les expressions idiomatiques mais aussi les autres types de compositions.

Quant à Jon Wright, les deux aspects spécifiques de l’expression idiomatique sont l’anonymat et la structure métaphorique (Wright 1999: 7). *L’anonymat* signifie que les expressions idiomatiques sont des structures dont les auteurs sont inconnus mais qui existent inconsciemment en langue maternelle.

Niklas Salminen, qui préfère le terme “*locution*”, à propos de ce dernier dit que: “seules les unités à deux termes principalement nominales, parfois adjectivales et même verbales, ainsi que les unités à trois termes uniquement nominales sont rangées parmi les mots composés. Les unités figées complexes faisant partie des autres catégories grammaticales (adverbes, prépositions, conjonctions, interjections) et les formes lexicalisées comportant plus de trois éléments sont classées parmi les locutions. Toutes ces unités complexes, qui sont inscrites comme unités figées dans le code de la mémoire du sujet parlant et que l’on doit reproduire telles quelles en bloc, se comportent, dans leurs rapports avec les autres éléments de l’énoncé, exactement comme les unités simples” (Salminen, 2003: 78). On peut alors dire que les expressions idiomatiques sont des structures figées et ils expriment le signifié d’un signe linguistique.

En partageant le point de vue de Salminen, Günay aussi affirme que les idiomes sont des structures figées et les mots qui forment les idiomes s’emploient hors de leurs sens propres. Il précise que chaque langue a des syntagmes figés et les expressions sont des compositions des mots (Günay, 2007: 244).

En conséquence, nous voyons qu’il s’agit des différents termes à définir les expressions idiomatiques. Nous montrons les différents termes au tableau ci-dessous:

Başkan (1969)	mélange / mixture
Lewandowski (1973)	connexion des mots
Vardar (1978)	réunion des monèmes
Martinet (1986)	Syntème
Salminen (2003)	Locution
Günay (2007)	Composition

Tableau-2: Les mots utilisés par les linguistes décrivant la structure des expressions idiomatiques.

Allons plus loin et voyons dans le tableau ci-dessous les idées communes et différentes des linguistes:

	Regroupement (au moins deux mots)	Esthétique, attractivité de l'énoncé	Connaissance commune des locuteurs de langue maternelle	Figement	Métaphore / Changement du sens des mots	Anonymat	Propre à une langue, intraduisible	Pas de conseil, pas de certitude, pas d'aspect didactique
Robins (1968)	+			+				
Başkan (1969)	+				+			
Lewandowski (1973)				+	+		+	
Vardar (1978)				+	+			
Aksan (1982)	+				+			
Martinet (1986)	+			+				
Wright (1989)			+	+	+	+		
Salminen (2003)	+			+				
Günay (2007)	+	+		+	+		+	+

Tableau-3: Les aspects généraux des expressions idiomatiques

Le tableau ci-dessus illustre bien que l'aspect le plus fréquent des expressions idiomatiques est "*le regroupement des mots*". Nous remarquons ainsi que les linguistes soulignent "*le figement*" et "*le métaphore*" en définissant la structure idiomatique.

À la suite des différentes citations des linguistes, nous pouvons donc dire que la structure idiomatique est "un regroupement figé, esthétique, intraduisible et anonyme qui exprime une situation dont les mots ont plus ou moins perdu leur sens propre".

4. La Fréquence des Expressions Idiomatiques

Il faut d'abord affirmer qu'il est difficile de déterminer exactement le nombre d'expressions idiomatiques dans une langue. Conformément aux besoins quotidiens et aux événements actuels, les nouvelles structures apparaissent. Il serait peut-être inutile de répéter qu'une autre difficulté est l'incertitude de la définition de ces structures. En partageant notre point de vue, Püsküllüoğlu précise qu'une raison de cette incertitude est la définition floue de l'expression idiomatique pour la langue turque.

(Püsküllüoğlu, 2006: 5). Il est aussi à remarquer qu'il est parfois compliqué de discriminer les expressions idiomatiques des autres structures figées à cause du fait que tous les regroupements construits par les auxiliaires *ol-* (*être*), *et-* et *yap-* (*faire*) aient été acceptés comme idiomatiques par certains linguistes dans les études de corpus. En généralisant un peu, nous pouvons dire qu'actuellement, seuls les dictionnaires proposent des études concernant les idiomes turques. Dans ces travaux il s'agit d'analyser les expressions idiomatiques en différentes quantités. Chez Ömer Asım Aksoy, le nombre des idiomes est 6310. (Aksoy, 1994). Chez Püsküllüoğlu, nous y trouvons plus de 12. 000 idiomes (Püsküllüoğlu, 2006).

A la différence des deux premières, dans les autres études que nous avons analysées il existe des nombres limités car celles-ci sont des travaux basés sur la fréquence des idiomes. Toutefois il faut souligner que nous ne retrouvons aucune référence ou aucun critère dans ces études afin de déterminer la fréquence des expressions idiomatiques. La quantité d'idiomes vue dans le dictionnaire de Arif Hikmet Par est de 2311 (Par, 1989); pour Yusuf Çotuksöken plus de 5000 (Çotuksöken, 2004); et pour M. Ertuğrul Saraçbaşı plus de 2800 (Saraçbaşı, 2002).

Dans notre étude de corpus après avoir analysé les articles de journaux nous avons déterminé à 901, le nombre d'expressions idiomatiques différentes. De plus la fréquence de ces idiomes est de 2392.

Pour que cette étude soit efficace, il nous a paru nécessaire de lister conjointement les structures sémantiquement très proches. De même, nous avons transformé à l'infinif les structures verbales conjuguées ou modalisées. Par exemple pour l'expression idiomatique *hesap sor-* (demander le calcul); les formes comme *hesap sordur-* (faire demander le calcul), *hesap sorul-* (être demandé le calcul), *hesap sorma-* (ne pas demander le calcul) et *hesap sorama-* (ne pas pouvoir demander le calcul) ont été comptées ensemble.

A la fin de notre étude, nous avons réalisé la liste des expressions idiomatiques utilisées dans les articles de journaux quotidiens. Nous pouvons résumer cette liste par le tableau suivant contenant les expressions idiomatiques utilisées plus de quatre fois dans notre corpus:

ortaya çık-	82	Damga vur-	8
yer al-	75	denk gel-	8
zorunda kal- / ol-	50	göz at-	8
oy ver- / kullan-	44	göz yum-	8
karşı çık-	41	ileri sür-	8
söz et-	41	not düş-	8
ele geç-	40	not et-	8
ortaya koy-	38	tuzağa düş-	8
ortadan kalk-	34	can ver-	7
gündeme gel- / taşı-	30	içine sin-	7
ele al-	29	kıl payı	7
adım at- / geri adım at-	28	meydan oku-	7
hak et-	27	örtbas et-	7
yol aç-	27	tadını çıkar-	7
elde et-	26	yer bul-	7
dikkat çek-	25	enseyi karart-	6
davet et-	24	fırsatı kaçır-	6
hesap sor-	23	kafası karış- / kafa karışıklığı	6
destek gör- / ver- / ol-	22	sokağa dök-	6
dile getir-	22	alet ol- / et-	5
sahip çık-	19	ayakta kal-	5
kaleme al-	17	el at-	5
söz konusu ol-	17	faturasını (...) çıkar-	5
yok ol-	16	küçük düş-	5
karşı karşıya ol- / gel- / kal-	14	ters düş-	5
ortaya at-	14	yerden yere vur-	5
baskı yap- / kur-	13	ağır bas-	4
harekete geç-	13	ağzına al-	4
hesap ver-	13	aklına tak-	4
kıyamet kop-	13	aklından geçir-	4
sandığa git-	13	araları açıl-	4
aklına gel-	12	askıya al-	4
el koy-	12	ayağa kalk-	4
göze al-	12	bakış açısı	4

hedef al-	12	başa gel-	4
imza at- / koy-	12	çıtayı yükselt-	4
öne sür-	11	gönül ver-	4
peşinde koş-	11	gözler önüne ser-	4
yer ver-	11	kemikleri sızla-	4
fetva ver-	10	kısır döngü	4
suya düş-	10	köşeye sıkış-	4
boyun eğ-	9	ortaya dök-	4
fotoğraf çek-	9	peşine düş-	4
laf et-	9	tavır al-	4
sıcak bak-	9	tepeden bak-	4
tüyleri diken diken ol-	9	yerle bir ol-	4
altüst ol- / et-	8	yerlerde sürün-	4

Illustrons sur le tableau les structures fréquentes se trouvant dans notre corpus mais pas dans les dictionnaires d'Aksoy et de Püsküllüoğlu².

	Aksoy (1994)	Püsküllüoğlu (2006)
zorunda kal- / ol-	- / -	- / +
oy ver- / kullan-	- / -	- / -
söz et-	-	+
adım at- / geri adım at-	- / -	- / -
dikkat çek-	-	+
davet et-	-	-
destek gör- / ver- / ol-	- / - / -	- / - / -
yok ol-	-	-
baskı yap- / kur-	-	+
sandığa git-	-	-
hedef al-	-	-
imza at- / koy-	+/-	+/-
fetva ver-	-	+
fotoğraf çek-	-	-
damga vur-	-	+
denk gel-	-	-
not düş-	-	+

	Aksoy (1994)	Püsküllüoğlu (2006)
not et-	+	-
enseyi karart-	-	-
fırsatı kaçır-	-	+
kafası karış- / kafa karışıklığı	-	-
sokağa dök-	-	+
alet ol- / et-	-	+
faturasını (...) çıkar-	-	-
ağızına al-	-	+
bakış açısı	-	-
çıtayı yükselt-	-	-
gözler önüne ser-	-	-
kemikleri sız-	-	+
tavır al-	-	+
yerlerde sürün-	-	-

Tableau-4: Les expressions idiomatiques se trouvant dans notre corpus mais pas dans les dictionnaires.

Dans le tableau ci-dessus il est à souligner qu’il y a 13 idiomes qui existent dans notre corpus préparé selon les fréquences des 100 plus utilisés et qui ne se trouvent pas dans les dictionnaires.

5. Conclusion

La première phase de la recherche c’était de déterminer ce qu’est une expression idiomatique afin de pouvoir construire un corpus conséquent. Après la comparaison des définitions faites par différents linguistes, nous sommes parvenus à la définition suivante: “un regroupement figé, esthétique, intraduisible et anonyme qui exprime une situation dont les mots ont plus ou moins perdu leur sens propre”.

A la deuxième phase il s’agissait de la construction d’une base de données dont les échantillons sont des articles des journaux quotidiens. Puisque le turc est la langue maternelle du chercheur, il y a eu des problèmes à relever les expressions idiomatiques pendant la première lecture Le chercheur a constaté qu’il est difficile de voir les structures parce qu’ils semblent exactement à n’importe quel mot. Dans ce cas-là une recherche supplémentaire a été faite sur les textes en utilisant la commande de “ctrl+f (recherche)” de MS Word© pour résoudre ce problème. Pourtant il était encore possible

qu'il y ait des déviations au niveau des fréquences. Afin de minimiser les erreurs, une dernière lecture a été réalisée.

Les articles de journaux, utilisés comme des échantillons de la recherche, ont été publiés entre le 1er Janvier et le 31 Décembre 2010. Le langage produit par les auteurs dans cet intervalle est inévitablement lié à la conjoncture nationale et mondiale. Il est hors de doute que notre liste est influencée par l'actualité. Nous pouvons donc analyser certaines expressions idiomatiques de notre liste selon ce point de vue. Par exemple: *oy ver-* [donner vote (voter)], *sandiğa git-* [aller à la boîte de scrutin (aller voter)] et *fırsatı kaçı-* [rater l'occasion (manquer l'occasion)] sont des structures utilisées dans le contexte du référendum de la constitution de la République Turque ayant eu lieu le 12 Septembre 2010.

En outre, il est aussi à remarquer qu'il existe des expressions propres à un seul auteur. Par exemple *enseyi karat-* [noircir la nuque (devenir désespéré)], est utilisé six fois mais seulement par Çetin Altan.

Il faut aussi souligner que toutes les expressions idiomatiques fréquentes (utilisées quatre fois ou plus) étaient des structures verbales sauf les trois suivantes: *kısır döngü* [cercle vicieux], *kıl payı* [part de poil (à un poil près)] et *bakış açısı* [angle de vue (point de vue)]. Il s'avère que la plupart des expressions idiomatiques de la langue turque sont des structures verbales. Par exemple entre 95 idiomes les plus fréquents nous voyons 5 fois le verbe *çık-* (monter). Ces cinq expressions idiomatiques avaient été utilisées 154 fois. Soulignant qu'il y a 1312 utilisations en total, il s'ensuit que les expressions idiomatiques avec *çık-* représentent 11, 7% de toute notre liste.

Bibliographie

- Aksan, D. 1982. *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. 1994. *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Başkan, Ö. 1969. *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi. Yayınları.
- Çotuksöken, Y. 2004. *Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, İstanbul: Toroslu.
- Galisson, R. et Coste, D. (1976) *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris: Hachette.
- Guiraud, P. 1979. *La Sémantique*, Paris: PUF.
- Günay, V. D. 2007. *Sözcükbilime Giriş*, İstanbul: Multilingual.
- Kıran Z. et Kıran A. 2006. *Dilbilime Giriş*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Martinet, A. 1986. *Eléments de Linguistique Générale*, Paris: Armand Colin.
- Par A. H. 1989. *Türkçe Deyimler Sözlüğü*, İstanbul: Serhat.
- Püsküllüoğlu, A. 2006. *Türkçe Deyimler Sözlüğü*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Robins, R. H. 1968. *A Short History of Linguistics*. Bloomington, Indiana University Press.
- Salminen, N. A. 2003. *La Lexicologie*, Paris: Armand Colin.

- Saraçbaşı, M. E. 2002. *Türkçe Deyimler Sözlüğü*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Subaşı, L. 1988. *Dilbilim Açısından Deyim Kavramı ve Türkiye Türkçesindeki Örneklerin İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu. 1978. *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vardar, B. 2003. *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual.
- Wray, A. 2001. *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, J. 1999. *Idioms Organiser*, London: Ltp.

Notes

1 D'après le rapport de tirage du site d'internet Medyatava pour l'intervalle 04.01.2010 - 10.01.2010 <http://www.medyatava.net/tiraj.asp> (dernier accès: le 09 Juin 2012). Puis que le journal Sözcü n'avait pas une archive en ligne, il n'a pas été mis à notre recherche.

2 (-) signifie les structures qui n'existent pas dans les dictionnaires.

Les traductions du *Prince* en Turquie



Cemal Bali AKAL

Universite Bilgi, Istanbul, Turquie
cbakal@bilgi.edu.tr

Reçu le 30.01.2013/Accepté le 20.11.2013

Résumé: On sait que le gouverneur d’Egypte Mehmed Ali a fait traduire en Ottoman (ou en Arabe) Le Prince de Machiavel au XIXe. Selon certains c’est la première traduction du Prince dans le monde Islamique. Pourtant on possède un manuscrit peu connu contenant la traduction du Prince et de L’Anti-Machiavel de Friedrich II à la Bibliothèque de la Musée du Sérail Topkapı qui doit dater du règne de Mustafa III (1757-1774). Mehmed Şerif qui a traduit Le Prince du français en ottoman au XIXe, dans l’Introduction de ce livre, parle du manuscrit du XVIIIe qui est à la bibliothèque du Sérail. En 1932 Le Prince a été traduit du Français au “nouveau Turc” par Haydar Rifat. Quant à l’importance d’une deuxième traduction du Prince en 1955, elle vient de ce que Yusuf Adil Egeli l’a traduit de l’Italien. Après la traduction de 1932, 27 autres traductions ont été faites et ont connu d’innombrables publications. Depuis le XVIIIe siècle -peut-être du XVIIe ou même du XVIe- avec au moins 30 traductions du Prince -2 en Ottoman- on est dans une ambiance culturelle propice à propos de Machiavel.

Mots-clés: Prince, Machiavel, traduction, manuscrit

Türkiye’de Hükümdar çevirileri

Özet: Mısır valisi Mehmed Ali Paşa’nın XIX. yüzyılda Machiavelli’nin Hükümdar’ını Osmanlıca’ya çevirttiği bilinir. Bazılarına göre bu İslam dünyasında yapılmış ilk Hükümdar çevirisidir. Oysa Topkapı Sarayı Müzesi Kitaplığı’nda, III. Mustafa dönemine ait (1757-1774) olup Hükümdar ve Friedrich II’nin Anti-Machiavel çevirilerini içeren pek tanınmamış bir başka elyazması vardır. XIX. yüzyılda Hükümdar’ı Osmanlıca’ya çeviren Mehmed Şerif bu kitaba yazdığı önsözde Saray kütüphanesinde bulunan XVIII. yüzyıl elyazmasından sözeder. 1932’de Haydar Rifat Hükümdar’ı ilk kez Türkçe’ye çevirir. Türkçe’ye çevrilmiş bir ikinci Hükümdar’ın önemi de Yusuf Adil Egeli’nin bu çeviriyi ilk kez İtalyanca’dan yapmasından kaynaklanır. 1932 çevirisinden sonra Türkçe’ye 27 Hükümdar çevirisi yapılmış ve bunlar sayısız baskı görmüşlerdir. Sonuçta XVIII. yüzyıldan, belki de XVII. hatta XVI. yüzyıldan bu yana yapılmış -2’si Osmanlıca- en az 30 çeviriyle Machiavelli açısından çok verimli bir kültürel ortamda bulunduğu açıktır.

Anahtar sözcükler: Hükümdar, Machiavel, çeviri, elyazması

The translations of the *Prince* in Turkey

Abstract: It is known that Muhammad Ali of Egypt had made The Prince of Machiavel translated into Ottoman Turkish in the 19th century. Some say that this was the first translation of the Prince in the Islamic world. Yet in the Library of Topkapı Palace Museum, there are other unnoted manuscripts of the translation of the Prince and the Anti-Machiavel of Friedrich II, belonging to Mustafa III period (1757-1774). Mehmed Sherif, the translator of the Prince in the 19th century, also mentions these

first manuscripts in his preface. The first Turkish translation of the *Prince* comes from Haydar Rifat in 1932. The second translation made by Yusuf Adil Egeli from Italian to Turkish is also important. Since 1932, twenty seven different translations of the *Prince* have appeared and they have had numerous editions. It can be said that, here in Turkey we have had an abundant cultural milieu for the reception of Machiavel even since the 18th -perhaps since the 17th and 16th centuries- with these translations, two of which were in Ottoman Turkish.

Keywords: Prince, Machiavel, translation, manuscripts

Introduction

Luigi Mascilli Migliorini, dans une brillante intervention au symposium international (“Machiavel et le problème de la modernité. Machiavel et Machiavélisme en Turquie”) organisé à Istanbul en 2010, se référait à Francesco Gabrieli selon lequel le gouverneur d’Egypte Mehmed Ali Pasha, d’origine albanaise, a fait traduire en ottoman *Le Prince* et a été déçu après l’avoir lu (Migliorini, 2012: 105, 106).

Il paraît qu’il y a des doutes sur la langue de cette traduction: Selon une autre version, Mehmet Ali avait fait traduire *Le Prince* au prêtre Antoun Zakhur Raphaël de Monachis en arabe et non en ottoman -Langue mixte turco-arabo-perse dont la syntaxe est largement turque, avec la domination des mots en arabe, l’adoption des certaines règles des grammaires Arabes, Perses et l’écriture Arabe. S’il était vraiment question d’une première traduction dans un contexte islamique multiculturel, le débat pouvait être digne d’intérêt. Mais malheureusement il ne l’est pas. Dans la recherche des traductions en ottoman du *Prince*, les spécialistes sont obligés de reculer dans le temps, au moins jusqu’au XVIII^e. Siècle. Car la traduction du prêtre n’est pas, comme on le prétend, “la première” dans le monde islamique. D’ailleurs, le *Mukaddima* d’Ibn Khaldun avait aussi été traduit en ottoman au XVIII^e par Pirizade Mehmed Sahib (1674-1749).

On a soutenu -par exemple Pierre Bayle dans le *Dictionnaire historique et critique*, Giovanni Sagredo dans l’*Histoire de l’Empire Ottoman* (Meriç, 1977: 180)- que très tôt Murat III, Mehmed III et Murat IV avaient fait traduire *Le Prince*. Les manuscrits étant introuvables, on ne peut affirmer avec certitude la vérité de ces assertions. Le règne de Murat III s’étendant de 1574 à 1595 et celui de Mehmed III de 1595 à 1603, il est plus probable qu’une traduction du *Prince* -si elle a été faite- date du règne de Murat IV (1623-1640), à une époque où Niccolo Machiavel devait être plus connu par l’intelligentsia ottoman.

La traduction qui date du règne de Mustafa III

Mais il y a un quatrième sultan qu’on cite quand il s’agit de Machiavel. Georges Mounin par exemple ne manquait pas de souligner que probablement Mustafa III aussi avait fait traduire en ottoman *Le Prince* (Mounin, 1958: 147). Mais alors, même si

Mounin ne le savait pas, on est loin d'une assertion téméraire. On possède bel et bien un manuscrit contenant la traduction du *Prince* et de *L'Anti-Machiavel* à la Bibliothèque de la Musée du Palais de Topkapı (Numéro d'enregistrement: 372). Au sujet de ce manuscrit, une thèse (*L'Entrée de la pensée Machiavéliste en Turquie*) a été soutenue par Nergiz Aydoğdu.

Vraisemblablement ce manuscrit doit dater du règne de Mustafa III (1757-1774). Car l'Abbé Giambattista (Jean Baptiste) Toderini qui a vécu à Istanbul entre 1781 et 1786 écrit dans *De la littérature des Turcs* (1789) que Mustafa III avait fait traduire *Le Prince* avec *L'Anti-Machiavel* de Friedrich II, parce que selon Toderini le Sultan pensait que *Le Prince* était un livre immoral: "Enfin, si le sultan Mustapha III voulût qu'on traduisît le Prince de Machiavel, il ordonna aussi qu'on mît en langue turque la réfutation de cette politique perverse ou l'Anti-Machiavel du roi de Prusse. Le fait est certain; je le tiens du traducteur même, personnage de distinction qui ne veut pas être nommé. Le sultan Mustapha lui envoya Machiavel avec la réfutation en françois, afin qu'il donnât la traduction de l'un & de l'autre, qu'il faisoit passer feuille par feuille dans les mains de l'empereur" (Toderini, 1789: 65, 66).

Dans ce texte, chaque chapitre du *Prince* est suivi d'une réfutation de *L'Anti-Machiavel*. Aydoğdu précise que dans le Catalogue des Manuscrits la traduction a été présentée comme étant "la réfutation d'une oeuvre écrite par quelqu'un appartenant à l'école du philosophe juif hollandais nommé Spinoza...". Cette soi-disant information -très intéressante et amusante d'ailleurs pour ceux qui travaillent sur la relation Machiavel-Spinoza- a poussé certains chercheurs à prendre le manuscrit simplement pour une réfutation de Benedictus Spinoza (Aydoğdu 2008: 36-41). Le malentendu provenait sans doute du commencement de l'Avant Propos de *L'Anti-Machiavel*: "*Le Prince* de Machiavel est en fait de morale ce qu'est l'ouvrage de Spinoza en matière de foi: Spinoza sapa les fondements de la foi, et ne tendait pas moins qu'à renverser toute la religion; Machiavel corrompt la politique, et entreprenait de détruire les préceptes de la sainte morale. Les erreurs de l'un n'étaient que des erreurs de spéculation; celles de l'autre regardaient la pratique. Cependant il s'est trouvé que les théologiens ont sonné le tocsin et crié l'alarme contre Spinoza, qu'on a réfuté son ouvrage en forme, et qu'on a constaté la Divinité contre les attaques de cet impie, tandis que Machiavel n'a été que harcelé par quelques moralistes et qu'il s'est soutenu, malgré eux et malgré sa pernicieuse morale, sur la chaire de la politique jusqu'à nos jours" (Friedrich II, 1740: 97).

Le manuscrit ne révèle aucun autre indice prouvant qu'il a été traduit du temps de Mustafa III; ni une information quelconque sur Machiavel et Friedrich II, ni sur le traducteur, ni sur la langue originale du texte. En nous confiant à Toderini nous pouvons seulement dire que *Le Prince* a été traduit avant 1786. Et après 1740, puisqu'il est accompagné de *L'Anti-Machiavel*. Comme *L'Anti-Machiavel* a été publié pour la

première fois en 1740 en français, on a de très bonnes raisons pour supposer que le manuscrit a été traduit de cette langue.

Selon Aydoğdu, malgré une certaine fidélité au texte original du *Prince* -à part l'absence d'un paragraphe et parfois l'omission des noms propres, avec deux titres de chapitres complètement changés et des fautes de traduction par-ci, par-là-, dans le manuscrit manquent les Chapitres XI ("De principatibus ecclesiasticis") et XXIV ("Cur Italiae principes regnum amiserunt"). En outre, une partie du Chapitre XII ("Quot sint genera militiae et de mercenariis militibus") a été résumée au lieu d'être traduite (Aydoğdu, 2008: 68-71).

La deuxième traduction en ottoman et les traductions au "nouveau turc"

Hilmi Ziya Ülken, dans son *Histoire de la Pensée Moderne en Turquie* parle d'une autre traduction du XIXe siècle faite par un intellectuel arménien Sehak Abru et par le ministre des Affaires Extérieures Mehmed Rifat Pasha (Ülken, 1992: 51). Mais cette traduction est également introuvable. Par contre, il y a une traduction faite en 1919 par un autre pasha, Mehmed Şerif Çavdaroğlu, le gendre du Sultan Abdülaziz et ministre des Affaires Intérieures qui a dû quitter le pays après la proclamation de la République. Comme cette traduction du français en ottoman a connu la publication (Machiavel, 1919), on est devant une "première édition". Migliorini, dans son intervention, identifie le nouveau régime d'après 1923 avec une certaine attirance machiavéliste (Migliorini, 2012). Mais Mehmed Şerif étant opposé au mouvement nationaliste, tout effort d'identification de ce type ne sera pas très justifié dans ce contexte. Les dirigeants de l'Empire connaissaient bien Machiavel et depuis longtemps d'ailleurs. Mehmed Şerif dans l'*Introduction* de ce livre parle du manuscrit du XVIIIe qui est à la bibliothèque du Palais (Meriç, 1977: 180). Pourtant, malgré le témoignage de Mehmed Şerif qui doit bien connaître cette bibliothèque, ceux qui se sont intéressés à Machiavel après la chute de l'Empire n'ont pas eu connaissance du manuscrit pendant longtemps.

Avec le nouveau régime, après l'adoption de l'alphabet latin qui a causé un éloignement vis-a-vis de l'arabe et du perse, c'est en 1932 que *Le Prince* a été traduit du français au "nouveau turc" par Haydar Rifat (Makyavel, 1932), juriste et traducteur d'innombrables oeuvres, dont *Le Capital* de Karl Marx. Rifat avait été mis en prison pour deux ans à cause d'une lettre de plainte qu'il avait osé écrire aux dirigeants. Dans ce nouveau monde où traduire Machiavel ne facilitait pas toujours les choses et où seuls les spécialistes connaissaient l'ottoman, on peut dire de cette traduction et publication qu'elle est aussi dans son genre la "première". Quant à l'importance d'une deuxième traduction du *Prince* au "nouveau turc" en 1955, elle vient de ce que Yusuf Adil Egeli l'a traduit de l'italien (Machiavel, 1955). Ainsi pour la "première" fois on voyait figurer sur le livre le nom de "Niccolo Machiavel" au lieu de "Machiavel".

Toutes ces observations nous permettent de dire qu'il existe en Turquie un "cas

Machiavel”: Après la soi-disante “première” traduction de 1932, 27 autres traductions -25 après 1990- ont été faites et ont connu d’innombrables publications, certaines très réussies et traduites de l’italien. Il faut ajouter qu’un bon nombre de ces traductions portent le titre de “Prens” en Turc qui vient du “Principe” mais qui ne donne pas tout à fait le sens politique exact du mot. L’autre titre, plus convenable, est “Hükümdar”. A cause de ces choix arbitraires des titres, certains nouveaux lecteurs de Machiavel croient parfois qu’il est question de deux livres différents.

Conclusion

En somme, depuis le XVIIIe siècle -peut-être du XVIIe ou même du XVIe- avec au moins 30 traductions du *Prince* - et au moins deux en ottoman, sans compter la traduction faite en Egypte- on est dans une ambiance culturelle propice à la plus longue diffusion des idées de Machiavel. Cela ouvrira sans doute la voie à des nouvelles lectures du *Prince* et aux interventions actuelles qui permettront aux lecteurs de s’éloigner des interprétations *limitées* d’un “Machiavélisme” vide de sens, pour “insister sur ce trait de Machiavel que, comme les seuls grands en philosophie, comme en toute sorte de pensée et d’écriture, musique, peinture etc., c’est un homme qui pense *aux extrêmes*, dans des situations *limites*... Hors la pensée de la limite il n’est nulle stratégie, donc nulle tactique, donc nulle action, donc nulle pensée ou initiative véritables, donc nulle écriture, nulle musique, nulle peinture, nulle sculpture, nul cinéma, etc., possibles. Quand on ne pense pas aux ‘extrêmes’, quand on ne pense pas dans la limite et la limite comme condition absolue de toute pensée et de toute action, etc., on reste dans l’entre-deux de la médiocrité, de l’éclectisme et en fin de compte de la bêtise et dans la nullité” (Althusser, 1993: 102, 103).

Bibliographie

- Althusser L. 1993. “L’Unique tradition matérialiste” in *Lignes 18*, Paris: Hazan. p. 72-119.
- Aydoğdu, N. 2008. *Makyavelist Düşüncenin Türkiye’ye girişi*, Thèse de Doctorat non publiée, soutenue à l’Université de Marmara, Istanbul.
- Friedrich II. 1740. *Anti-Machiavel ou Essai de Critique sur Le Prince de Machiavel* publié par Voltaire à La Haye.
- Machiavel. 1941. *Le Prince suivi de L’Anti-Machiavel de Frédéric II*, Paris: Garnier Frères.
- Machiavel. 1919. *Hükümdar*, trad. Damat Mehmed Şerif Paşa, İstanbul: Kitabhane-i Sudi.
- Machiavel, N. 1955. *Hükümdar*, trad. Yusuf Adil Egeli, Ankara: Yıldız.
- Makyavel. 1932. *Hükümdar*, trad. Haydar Rifat, İstanbul: İstanbul Matbaacılık.
- Meriç, C. *Umrandan Uygarlığa*, İstanbul: Ötüken.
- Migliorini, L. M. 2012 “Machiavel ve İslam Dünyası. Modernitenin Genel Konularına Karşılaştırmalı Bir Bakış” in *Machiavel, Makyavelizm ve Modernite*, Ankara: Dost, p. 104-110.
- Mounin, G. 1958. *Machiavel*, Paris: Seuil.
- Toderini, J. B. 1789. *De la littérature des Turcs, tome premier*, Paris: Poinçot.
- Ülken, H. Z. 1992. *Türkiye’de Çağdaş Siyasal Düşünce Tarihi*, İstanbul: Ülken.

Un critique français à Constantinople : Régis Delbeuf (1854-1911)



Seza Sinanlar Uslu

Université Galatasaray, İstanbul, Turquie

ssinanlar@yahoo.com

Reçu le 26.06.2013/Accepté le 07.11.2013

Résumé : A la fin du XIX^{ème} siècle les arts plastiques qui se développent dans le monde Ottoman amènent aussi la question de la critique. Les Salons de peintures qui ont eu lieu à Pera, le quartier le plus cosmopolite et occidentalisé d'Istanbul, ont poussé les journalistes et les intellectuels à rédiger les critiques. Ces jours-là, l'éditeur français du Journal Stamboul Régis Delbeuf, publicitaire volontaire de ces Salons, a pris aussi le rôle de critique d'art dans le monde artistique de l'Empire Ottoman.

Mot-clés : Régis Delbeuf, critique d'art, Salon de Pera, Peinture Ottomane, Journal Stamboul

İstanbul'da bir Fransız eleştirmen : Régis Delbeuf (1854-1911)

Özet : 19. Yüzyıl sonlarına doğru Osmanlı dünyasında hızla gelişim gösteren plastik sanatlar beraberinde eleştiri meselesini de gündeme taşır. İstanbul'un en kozmopolit, batılı anlamda en gelişmiş semti olan Pera'da gerçekleşen büyük Salon Sergileri ise başta gazeteciler ve intelektüeller olmak üzere bu alanda çalışan kişileri eleştiriye yöneltir. O tarihlerde Stamboul gazetesinin editörü olan fransız Régis Delbeuf de Paris'teki örneklerine benzer şekilde düzenlenen Salon Sergilerinin gönüllü tanıtıcı olmakla kalmaz kaleme aldığı yazılarla Osmanlı Sanat dünyasında erken eleştirmenlerden biri olarak yerini alır.

Anahtar kelimeler : Regis Delbeuf, sanat eleştirisi, Pera Salonları, Osmanlı Resmi, Stamboul gazetesi

A french critic in Istanbul : Régis Delbeuf (1854-1911)

Abstract : By the end 19th century Plastic Arts uprising in the Ottoman world and come with the problem of critic. Pera being the most cosmopolite and Occidentalized district of Istanbul welcome the Salon Exhibitions which let them the journalists and intellectuals to writing critics. At that time the editor of the Newspaper Stamboul, Regis Delbeuf becomes voluntarily not the publisher of these exhibitions but also the first example of commentator in the Ottoman artistic world.

Keywords : Regis Delbeuf, Critic of art, Salon exhibition of Pera, Ottoman Painting, Newspaper Stamboul

Dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, le quartier de Pera était très animé au niveau culturel, artistique et même politique. La diversité des cultures, des langues et des religions transformaient rapidement Pera en faisant un véritable laboratoire des changements considérables qui ont commencé avec le firman de Tanzimat en 1839 et

se sont prolongés avec les Constitutions de 1876 et de 1908 dans l'ensemble de l'Empire Ottoman. Possédant une population diverse et cosmopolite, Pera était déjà prête à voir les étrangers dans ses rues. Le quartier était maintenant comme une ville occidentale au cœur de l'Orient où l'on pouvait vivre selon les coutumes européennes et tout particulièrement françaises. Ces habitudes étaient non seulement présentes dans la population française de Pera mais aussi parmi les diverses communautés francophones de la ville comme les levantins, les intellectuels ottomans et les non musulmans locaux.

La consultation de la presse de l'époque rend tout particulièrement visible cette évolution, ces changements au sein de la société ottomane : dans ces années on comptait 130 journaux et périodiques y compris les journaux des minorités dans l'empire dont deux tiers en français et le reste en turc tandis que 70% de journaux stambouliotes étaient francophones (Sinanlar Uslu, 2010a : 150).

Parmi ces publications en français, un journal, *Stamboul Journal quotidien, politique et littéraire*, a eu la plus longue durée de vie (de 1875 au 1934 et de 1934 au 1962 avec le nouveau nom *Istanbul*). Fondé en 1875 par deux frères irlandais John Laffan Hanly (fondateur et directeur) et Baron Henry Laffan Hanly (administrateur), ce quotidien sortait six jours par semaine jusqu'en 1962. Malgré ses bas tirages dans les premières années, *Stamboul* résista grâce à l'aide du gouvernement ottoman et des commerçants (Sinanlar Uslu, 2010 : 152-153).

En 1896 à la suite d'un changement au sein de la rédaction du journal, Régis Delbeuf en fut nommé le rédacteur en chef et Gustave Thalasso comme son administrateur. Loin de seulement changer l'équipe rédactionnelle, la nomination de Régis Delbeuf a profondément modifié le contenu du journal car le nouveau rédacteur en chef accordait une grande place tant à la politique qu'à la vie culturelle et artistique de Pera. Le journal *Stamboul* accordait désormais plus d'importance à l'art par rapport aux autres publications de son époque.

Bien entendu, cette situation faisait déjà partie d'un développement dans la vie artistique de l'Empire Ottoman lié au processus d'occidentalisation. Quartier très cosmopolite, Pera a été considéré comme un milieu propice à la production et l'exposition de la peinture. Par exemple, le peintre maltais Amadeo Preziosi (186-1882) est venu à Constantinople et s'est installé à Pera en 1842 et a vécu là bas jusqu'en 1881 (Sinanlar, 2008 : 216). Le théâtre Naum, l'un des lieux les plus pittoresques de Pera, a réalisé une première en accueillant à Constantinople l'exposition Cosmorama rassemblant des images panoramiques (*Journal de Constantinople*, 16 Juillet 1855). La création de la première académie privée (1874) par le peintre français Pierre Désiré Guillemet dans ce quartier a par ailleurs poussé les artistes à s'y installer (Sinanlar, 2008 : 28-31). Surtout après la fondation de l'Académie des Beaux Arts à Constantinople sous la direction

d'Osman Hamdi Bey en 1883 et avec l'effort d'artistes locaux, l'art s'est retrouvé au centre de la vie publique. De jour en jour, les petites annonces annonçant des expositions, des concerts, des spectacles de théâtres se multipliaient et le quartier de Pera se transformait d'un quartier cosmopolite en un quartier multiculturel et vibrant. Au même moment, les premières expositions de quelques tableaux dans les vitrines se transformaient en des expositions privées dans les salons de grands hôtels et d'appartements (Sinanlar, 2008 : 11-24). Pera, tout comme Paris, était alors un nouveau centre d'art qui attirait l'attention des figures du marché international d'art. Par exemple, on a exposé en 1887 la grande collection de peinture de la Baronne Aloys De Fay dans la grande salle du théâtre Municipal de Petits Champs à Pera (*Stamboul*, 5 Mars 1887 : 2 / *Le moniteur Oriental & The Oriental Advertiser*, 17 Mars 1887 : 2). Parmi les 264 œuvres exposées, se trouvaient aussi des œuvres de maîtres tels que Rubens, Ruysdael ou encore Corot et le Sultan Abdülhamid II était bien évidemment le client le plus prestigieux de l'exposition. Şeker Ahmed Ali Pacha, qui était chargé de la collection du Palais Ottoman, a acheté des peintures de cette exposition (*Stamboul*, 2 Mai 1887 : 2).

Ce changement était aussi visible au niveau des spectateurs : les salles d'expositions, les théâtres étaient pleins. Mais en réalité il y avait un manque de critiques qui sera comblé par des intellectuels volontaires comme Adolphe Thalasso, par des artistes comme Lecomte Prétextat ou bien par des journalistes comme Régis Delbeuf. L'effort de ces gens là favorisa la diffusion de l'art auprès d'un plus grand public. Par exemple A. Thalasso, intellectuel levantin d'origine gréco-italienne (1854-1919), travailla d'abord à Constantinople avant de devenir critique d'art à Paris pour le compte de la revue *L'Art et Les Artistes* (Sinanlar, 2008 : 147). Charles Prétextat (Lecomte Prétextat) un autre français, artiste, peintre, mosaïste, professeur de littérature, publiciste et rédacteur écrivait aussi des articles sur l'art dans les journaux *Levant Herald* et *Stamboul* (Sinanlar, 2009 :59-67). Quant à Régis Delbeuf, il a mis l'art au centre de sa publication et a constitué une corporation avec d'autres figures intellectuelles de Constantinople comme Alexandre Vallauri, Şeker Ahmed Ali Pacha, Thalasso, Prétextat etc. Les articles de R. Delbeuf, et ceux de Thalasso et de Prétextat, avaient une forte voix qui a dirigé l'attention du peuple pour l'art et a aussi représenté le regard d'un français sur l'art Ottoman. Cette figure différente n'était pas seulement un témoin mais aussi un acteur actif pour l'art; il a joué non seulement le rôle du patronage du premier Salon de Beaux Arts de Constantinople en 1901 avec Alexandre Vallauri mais aussi fut publicitaire de ces expositions. Sa contribution était notamment importante pour canaliser l'intérêt du public aux Beaux Arts surtout à la peinture occidentale qui était en train de se développer dans l'Empire Ottoman. Alors qui était cet homme et que faisait-il à Constantinople?

Régis Delbeuf, d'origine française est né en 1854 au village d'Ambialet dans la région

des Midi- Pyrénées (Hitzel, 2013 : 200). Pour ses études secondaires il s'est déplacé pour Paris et y est resté jusqu'en 1889. Pour l'université il avait envie de passer le concours d'agrégation pour la faculté de lettres à Paris mais il n'a jamais réussi. Il est donc devenu enseignant au collège de Sainte Barbe et s'est marié avec Hélène Baptiste Daudé en 1887. Comme les problèmes de finance ont forcé Delbeuf et sa famille à quitter Paris, son épouse a pris la route pour le village Ambialet avec leur fils et lui pour Lisbonne. Là-bas il a commencé à écrire des nouvelles pour les journaux français comme *la France*, *La Paix*, *Le National* (Hitzel, 2013 : 203). Cet engagement professionnel lui a permis d'avoir une connaissance pour les sujets artistiques et littéraires. En quelques années, il est devenu le secrétaire privé de Mme de Rute qui a créé la revue littéraire *Les Matinées Espagnoles* (Hitzel, 2013 : 204-207). Mais cette histoire est finie par un événement policier (Hitzel, 2013 : 206-207) et Delbeuf a décidé de s'installer à Paris (1892) où il n'était plus capable de trouver un travail régulier. Trois ans après, en 1895, on retrouve le nom Régis Delbeuf comme correspondant du journal français *Le Figaro* à Constantinople (Alemdar, 1978 : 65) et aussi comme le proviseur d'un lycée gréco-français à Pera. L'année suivante il a obtenu un poste d'éditeur au journal *Stamboul* et puis il en est devenu le rédacteur en chef (Sinanlar Uslu, 2010b : 63-67). Grâce à ce poste, Delbeuf se construisit une nouvelle carrière et prit la casquette de critique d'art.

Les années 1890 étaient déjà une période intéressante pour observer une augmentation du nombre d'expositions de Beaux Arts à Pera. On constate par exemple que, sur une période de 20 ans allant de 1890 à 1910, 55 expositions de peinture et de photographie ont eu lieu sur la grande Rue de Pera (Prétextat, *Stamboul* 13 Mai 1901 : 2). Ce nombre est important car si on fait un compte pour les années de 1873 à 1890, soit une période de 17 ans, on relève seulement 19 expositions dans les quatre coins de Constantinople. Cette plus grande couverture médiatique a favorisé le développement de la vie culturelle et artistique de la ville surtout dans le quartier Pera. À côté de cette vivacité, les critiques aussi prenaient leur place mais le manque de professionnels a été partiellement compensé par les intellectuels locaux, les hommes d'art, les artistes et même les journalistes. Après quelques mauvaises expériences professionnelles, c'est donc à Constantinople que Delbeuf a pu relancer sa carrière comme journaliste, éditeur, critique d'art et organisateur d'expositions.

Les Salons de Constantinople* qui ont commencé en 1901 étaient le résultat d'une collaboration fructueuse entre Delbeuf, Vallauri et des artistes locaux (Gresy -R. Delbeuf, *Stamboul* 16 Mai 1901 : 1). Inspirés par des Salons parisiens, ces gens ont voulu organiser un salon de peinture et ils ont choisi le Passage Oriental; le domicile de M. Charles Bourdon comme le lieu d'exposition. Le 13 Mai 1901 une petite annonce sous le titre de « Les Artistes de Constantinople et Le Salon de Pera » parlait de l'exposition dont l'entrée était gratuite. Avec cette première annonce une rubrique spéciale a

commencé et une dizaine d'articles ont été signés par Grésy; le pseudonyme dérivant du nom propre R-é-g-i-s Delbeuf.

Le premier article de cette rubrique du 16 Mai 1901 avait le titre « Les artistes de Constantinople I ». Delbeuf parlait d'exposition en critiquant les points qui manquaient et expliquait pourquoi certains artistes comme Fausto Zonaro et Edouard Della Suda Bey par exemple n'avaient pu donner que 4 toiles parvenues à la dernière minute après la rédaction du catalogue : (Grésy -R. Delbeuf, *Stamboul* 16 Mai 1901 : 1).

« (...) Il n'y a pas encore une semaine qu'elle est inaugurée. Elle a déjà reçus plusieurs centaines de visiteuse ou de visiteurs. Et nous pouvons assurer qu'il n'y a qu'une voix pour reconnaître le talent des artistes et l'agrément de ce salon improvisé. Improvisé ! Il faut bien le dire et le répéter hautement. La plupart des toiles exposées ont été décrochées ça et là au dernier moment et toute hâte. L'idée de ce groupement avait germé tout à coup. On avait voulu la réaliser sans délai n'importe comment.

Delbeuf explique alors pourquoi il s'est mis à la place d'un critique avec une voix sincère (Grésy -R. Delbeuf, *Stamboul* 16 Mai 1901 : 1):

« Nous n'avons pas plus de prétention ici comme critique, que les artistes eux mêmes, comme exposants. Nous n'avons pas l'outré audience de nous camper en face de ces aquarelles, de ces pastels, de ces paysages pour leur décerner une attestation de grand art ou de bon gout. (...) Mais on nous permettra d'exprimer ici simplement quelques unes des réflexions que nous inspire cette exposition. Et nous tenons à déclarer d'avance que ces impressions sont en général très favorables. C'est d'ailleurs l'opinion des meilleurs juges. »

Le lendemain nous rencontrons la signature de Grésy dans sa colonne toujours sous le titre de « Les Artistes de Constantinople II » il parle alors de l'exposition cette fois-ci et à partir de cet article il commence à faire des points. Il n'hésite pas à montrer son goût de l'art et sa pensée originale qui commencent à être plus visibles. On observe maintenant un homme de critique qui apparait petit à petit devant le public. D'après ses expressions on considère que Delbeuf préfère la peinture orientaliste et pense qu'un artiste turc doit montrer ses origines dans sa toile avec la lumière orientale (Grésy -R. Delbeuf, *Stamboul* 16 Mai 1901 : 1).

« Ce qui frappe tout d'abord en entrant au Salon de Pera c'est la forte couleur orientale de cette exposition. Les artistes se sont réellement inspirés de leur milieu. C'est la lumière de l'orient qui éclaire ces paysages et ces haillons et fait éclater ces splendeurs. Et c'est cette première constatation qui nous a d'abord réjouies. Ce fut notre tristesse à l'exposition de Paris de constater que bon nombre d'artistes venus de Constantinople avaient oublié leurs origines. M. Chahine par exemple, au quel le jury

accorda si justement une médaille d'or, M. Chahine qui est né à Pera ne voit plus que Paris. S'il prend un coin de rue ce n'est ni à Pera, ni à Stamboul, ni à Scutari, c'est à Montmartre qu'il va le prendre. (...) Enfin l'Orient a repris ses droits à Constantinople. Ce n'est pas encore ce que nous rêvons. Ce sera mieux l'année prochaine. C'est en 1902 que nous pouvons dire vraiment : Aimez-vous l'orient ? On en a mis partout ! »

L'article continue avec la présentation des artistes de l'exposition par ordre alphabétique. Cette partie nous fait comprendre que Delbeuf s'est servi du catalogue de l'exposition mais a ajouté certaines remarques personnelles. Les détails qu'il a donnés nous aident à documenter cette exposition artiste par artiste et œuvre par œuvre. A peu près chaque jour du 16 au 29 Mai, les articles continuent et se terminent le 28 Juin 1901 avec un appel aux artistes exposants pour qu'ils envoient leur biographie et adresser les photographies de leurs œuvres à Adolphe Thalasso, qui avait déjà proposé de consacrer une longue étude sur cette exposition, pour faire connaître en France les artistes levantins de Constantinople.^{1,2}

Parfois on remarque que Delbeuf insiste un peu plus sur ses jugements à l'égard des artistes. Par exemple un lecteur ayant vu l'exposition a envoyé une lettre pour critiquer l'attitude très favorable de Delbeuf à l'égard des aquarelles du peintre Bello. Delbeuf, mettant aussi la lettre du correspondant dans son article, répond très honnêtement. Cette correspondance met aussi en valeur la relation et le rapprochement établi par Delbeuf entre le critique d'art et l'audience. C'est important de voir comment Delbeuf propose une argumentation et démontre ainsi sa professionnalité (ou « son expertise ») (Grézy -R. Delbeuf, Stamboul, 21 Mai 1901 : 2).

« -Vous avez justement parlé de ce modeste. Mais ne vous semble-t-il pas que vous avez élevé un peu trop le ton pour louer de simples aquarelles ? Les peintres in water colors s'exercent dans un art qui doit rester sans ambition à tous égards. Il serait injuste de placer l'aquarelle sur le piédestal ou doit trôner la peinture à l'huile. N'êtes vous pas de cet avis ? / Puisque notre correspondant veut voir notre avis nous allons le lui donner. Et nous lui dirons tout d'abord que cette préoccupation de numéroter les divers genres de peinture nous a toujours paru peu puérile. Il est vrai que les rapius³ chantent volontiers un couplet de mirliton :

La peinture à l'huile c'est plus difficile

Mais c'est bien plus beau que la peinture à l'eau

Mais nous ne croyions pas qu'on n'eut jamais pris cette plaisanterie comme base d'un raisonnement esthétique. Une aquarelle parfaite vaut un beau tableau. Il y a soit en France soit en Angleterre des œuvres aussi chers qu'un chef d'œuvre peint à l'huile. A la vente de la Comtesse de Decamps inspirée précisément de l'Orient et représentant

des « Cavaliers turcs passant un gué » fut vendue 16.900francs. Et depuis ce prix a été considérablement dépassé par un art inférieur, c'est déjà pas mal. Je n'irai pas jusqu'à prétendre que l'aquarelle est un moyen aussi complet d'expression que la peinture à l'huile. Les procédés dont le genre dispose sont impuissants à produire certains effets. Les couleurs à l'eau ne supportent pas tout le mélange : elles se dérobent trop souvent à ces heureux alliages qui donnent les tons les plus puissants de la grande peinture. Mais ce que les aquarellistes perdent en vigueur, ils le gagnent parfois en netteté. (...) »

Les détails donnés par Delbeuf permettent aussi d'imaginer l'atmosphère de l'exposition y compris l'attitude des visiteurs, les règlements qui sont repris pendant l'exposition. Par exemple, dans les premiers jours de l'exposition, en raison d'un manque de règlement, certains visiteurs ont décroché les œuvres qu'ils venaient d'acheter pour les emmener immédiatement chez eux. Delbeuf parle de cet événement quand il fait connaître les œuvres de Philippo Bello et de Lina Gabuzzi et précise que le comité a fait un règlement pendant l'exposition pour empêcher l'enlèvement des tableaux avant la clôture (Grésy -R. Delbeuf : Stamboul, 18 et 29 Mai 1901).

« Chacun veut avoir un petit Bello. Si on eut voulu répondre à toutes les demandes en quelques jours le panneau eut été dégarni. Il a fallu refuser la livraison aux acheteurs. (...) Cela n'empêche pas la vente. Mais cela établit une distinction nécessaire entre un Salon et un bazar. »

« Melle Lina Gabuzzi a 3 œuvres exposées. Quand je dis 3, je me trompe, il n'y en a plus que 2. L'une trouva acheter des le premier jour avant que le règlement fut établi interdisant l'enlèvement des œuvres exposées avant la clôture régulière du Salon. »

En 1902, ce nouveau règlement a été publié par Régis Delbeuf à peu près dix jours avant l'exposition. On comprend que Delbeuf n'avait pas hésité à prendre la responsabilité pour faciliter l'organisation. Il a toujours mis son pseudonyme Grésy et sa signature nous aide de lui considérer comme il était autorisé. Donc pour le deuxième Salon, on peut dire qu'on observe une attitude plus professionnelle confirmée par les articles signés par Delbeuf comme responsable des relations publiques. Alors grâce à ces annonces le public et les artistes ont eu l'occasion d'entendre les nouvelles précises de l'exposition (Grésy -R. Delbeuf : Stamboul, 4 Avril 1902 : 2).

« Tout est enfin décidé le local choisi et les dernières décisions prises. Le salon de Pera sera ouvert au public le 15 Avril prochain dans le local de l'ancien Club. 417, rue de Pera. Et le vernissage est fixé au lundi 14. Le groupe des artistes qui organisa la 1ere exposition de 1901 a pris toutes les dispositions nécessaires pour que le 2eme salon marque un progrès et assure le caractère permanent de cette fondation. Contentons nous de publier aujourd'hui le règlement en appelant l'attention des futurs exposants sur le paragraphe 3, d'après lequel le dernier délai d'envoi est fixé à demain, samedi

5 avril. »

En tant que critique, Delbeuf a aussi élargi son point de vue et a commencé à faire des observations sur l'intérêt de l'audience. Il rappelle qu'on dit tout le temps que le public de Constantinople est hostile ou fermé au Beaux Arts (Grésy -R. Delbeuf : *Stamboul*, 21 Avril 1902 : 2) mais en donnant les chiffres des visiteurs jours par jours et il souligne la grande place prise par les étudiants de l'Ecole Impériale des Beaux Arts de Constantinople ; Sanayi-i Nefise Mektebi (Grésy -R. Delbeuf : *Stamboul*, 26 Avril 1902).

« (...) Il y a eu une journée de plus de 1200 entrées. C'est toujours le vendredi qui amène le plus visiteurs. Les turcs ont vite reconnu l'importance de cette création. Ils emportent d'ailleurs de cette exposition un sentiment de légitime fierté nationale. Car outre que les artistes musulmans y occupent une place très brillante, il se dégage de cette épreuve une impression absolument favorable à toute l'Ecole Impériale de Beaux Arts de façons à assurer l'avenir du Salon de Pera. »

Une autre différence à signaler est la tendance de Delbeuf à défendre l'art turc et les artistes du pays. Sa préférence pour l'orientalisme se continue encore mais il parle de couleurs orientales qui sont plus visibles dans les tableaux des artistes ottomans. Il constate que les portraits sont rares mais en revanche les paysages inspirés de la nature mettent en valeur le ciel d'Orient ou de la lumière d'Orient (Grésy -R. Delbeuf : *Stamboul*, 21 Avril 1902 : 2). Il parle aussi avec la joie de la fondation de la Société des Artistes de Constantinople (Grésy -R. Delbeuf, *Stamboul* 16 Mai 1901 : 1). La question du nu tire aussi l'attention de l'audience. Delbeuf explique la situation par ces phrases (Grésy -R. Delbeuf : *Stamboul*, 21 Avril 1902 : 2):

« Mais il n'y a pas de nu ? Disons-nous... C'est vrai ! Cela pour beaucoup de raison les unes d'ordre artistique les autres d'ordre purement moral. Tant que le public n'est pas habitué à ces sortes d'expositions on n'a voulu effaroucher personne. Le Salon de Pera ne devait mettre en fuite aucune maman venant avec sa fille or on est rigoriste à Pera sur les questions de morale. »

D'autre part son rôle de critique a été critiqué par les artistes eux-mêmes. Par exemple, le peintre ottoman Manas a fait ses points dans le journal *Servet* et il a attiré l'attention sur le besoin d'être professionnel dans le domaine de la critique de l'art. Manas disait qu'il n'a malheureusement pas la compétence nécessaire pour parler en artiste expert mais en profane qui a peut être la chance de se faire mieux comprendre des profanes. Il ajoute aussi qu'il doit laisser la place aux professionnels. Delbeuf en prenant contre lui ces contestations, essaie de répondre (Grésy -R. Delbeuf : *Stamboul*, 22 Avril 1902 : 2):

« La pratique de métier comporte et amène avec elle tout un cortège de préjugés

ou parti-pris. Il n'y a rien comme un peintre pour mal juger la peinture, surtout quand il s'agit de celles des autres. Nous pouvons admirer des œuvres très diverses et comprendre ce qu'un homme du métier se refusait à admettre. Et M. Manas lui-même nous a prouvé qu'on n'avait pas besoin d'être professionnelle pour mettre le doigt sur les bons tableaux. Mais on nous permettra d'exprimer simplement quel que unes des réflexions que nous inspire l'exposition. Et nous tenons à déclarer d'avance que ces impressions sont en général très favorables. »

En fait, ce genre de discussion nous montre la version ottomane de la naissance de critique d'art qui s'est développée parallèlement aux arts plastiques à l'image des Salons de Paris et des critiques de Diderot et Baudelaire. Régis Delbeuf la figure tout au milieu de cette apparition de la critique d'art chez les ottomans mérite d'être plus présentée et connue. Sa mission de journaliste le poussant à être un critique nous fait connaître l'aventure de la peinture occidentale dans l'Empire Ottoman avec tous les détails sur les artistes, les tableaux, les ventes, les expositions et les règlements etc.

Régis Delbeuf après ces expositions a continué ses écrits pour le journal et pendant deux ans (1901-1903) il a signé plus d'une trentaine d'articles. L'effort qu'il a fait pour introduire au public ottoman la peinture et les Beaux Arts était vraiment considérable. Dans sa carrière littéraire, il a sorti quelques ouvrages publiés à Constantinople comme « La Turquie et l'Orient, 1900 », « Deux excursions en Anatolie, 1902 », « De Constantinople à Rome, de Rome à Constantinople : Le Conclave de 1903 », « Le conclave et le nouveau Pape, 1903 », Les Origines d'André Chénier, 1904 » et « De Constantinople à Brousse, 1904 » et « Les Ambassadeurs de France mort à Constantinople, 1911 ».

Le 12 novembre 1911, suite à des problèmes de santé, Régis Delbeuf est mort à l'hôpital français de Taksim et il a été enterré au cimetière de Feriköy. Mais un an plus tard en septembre 1912 son cercueil est transféré en France à son village d'Ambialet.

Bibliographie

- Alemdar, K. 1978. İstanbul (1875-1964) Türkiye'de Yayınlanan Fransızca bir Gazetenin Tarihi.
- Du Crest, X. 2009. De Paris à Istanbul, 1851-1949. Un siècle de relations artistiques entre la France et la Turquie, Strasbourg, Presse Universitaire de Strasbourg, 2009.
- Hitzel, F. 2013. « Un parcours inattendu du Tarn aux rives du Bosphore ou la vie de Régis Delbeuf (1854-1911) » *Collection Turcica ; Penser, agir et vivre dans l'Empire Ottoman et en Turquie*, vol. 19, pp.199- 215.
- Sinanlar, S. 2008. "Pera'da Resim Üretim Ortamı -1845-1916" thèse de doctorat non publiée à l'Université Technique d'Istanbul
- Sinanlar, S. 2009. « Lecomte Prétextat; un homme de l'art au XIXe siècle à Pera» *Synergies Turquie* no. 2, p.59-67.
- Sinanlar Uslu, S. 2010a. « Apparition et développement de la presse francophone d'Istanbul dans la seconde moitié de XIXe siècle ». *Synergies Turquie*, n.3, pp.147-156.

Sinanlar Uslu, S. 2010b. « Pera Ressamları Pera Sergileri 1845- 1916, Catalogue de l'exposition, 2010b (Institut Français d'Istanbul 13 Avril - 8 Mai 2010), Publication Norgunk.

Notes

1 Les Salons de Constantinople étaient des expositions organisées en prenant le model de Salon de Paris. En 1901 le premier Salon fut organisé par Delbeuf et Vallauri. Il y avait 160 œuvres exposées par 25 artistes. Le deuxième Salon en 1902 fut organisé dans le magasin de photographies des Frères Abdullah. Cette exposition accueillit 327 œuvres de 36 artistes dont 10 femmes. Dès la première semaine la visite de l'exposition par 2796 visiteurs payants prouve l'intérêt accordé au milieu de Pera. Dans le troisième Salon en 1903 il y avait 230 œuvres exposées par 33 artistes dont 17 nouveaux noms d'artistes n'ayant participé aucune autre exposition auparavant. On comprend que le comité avait dû faire un appel aux amateurs puisque les grands noms n'ont pas voulu d'y exposer.

2 "C'est à vous mon cher Delbeuf à vos articles enthousiastes que je dois cette idée qui fera connaitre en France nos artistes levantins, leurs œuvres et leur noms. A cet effet je viens vous prier instamment de faire le plus pressant appel à tous les exposants d'avoir à m'adresser aussi vite que possible les photographies de leurs tableaux, aquarelles, gravures, marbres etc. Accompagnées de notices biographiques et de tous les documents susceptibles de pouvoir intéresser la capitale artistique du monde au renouveau d'art de Stamboul la plastique." Fragment de la lettre d'A. halasso, à Régis Delbeuf. (Stamboul, 29 Mai 1901)

3 Ce mot "rapius" n'a aucun sens mais il est possible que Delbeuf ait mal tapé.

Fransızca öğrenen öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine bir araştırma



Yaprak Türkan Yücelsin Taş

Université de Marmara, Turquie

turyaprak@yahoo.com

Esra Erdem

Université de Marmara, Turquie

esraerdem@marun.edu.tr

Reçu le 30.06.2013/Accepté le 12.12.2013

Une recherche sur les styles d'apprentissage des élèves apprenant le français

Résumé: L'objectif de cette recherche est de constater tout d'abord les styles d'apprentissage des élèves qui apprennent le français en classe de langue au lycée, ensuite, de déterminer la répartition des styles d'apprentissage tels que visuel, auditif et kinesthésique afin d'identifier comment rendre plus efficace le processus d'apprentissage des élèves ayant de différents styles d'apprentissage. Il s'agit également de préciser les méthodes, les techniques et les activités qui peuvent être efficaces dans le processus d'apprentissage et de faire quelques suggestions. Ce travail a été réalisé selon la méthode de recherche par sondage qui est une des techniques de recherche qualitative. Le groupe de travail de cette recherche est constitué de 60 élèves de classe préparatoire au Lycée Vefa. Ce travail a été réalisé en utilisant une échelle de Likert à 4 points. En amont, les données recueillies ont été traitées avec le programme SPSS, les valeurs de la fréquence et de pourcentage ont été présentées sous forme de tableaux. En aval, les données recueillies ont été étudiées en trois catégories telles que visuel, auditif et kinesthésique et quelques suggestions ont été faites à propos de méthodes et de techniques appropriées en prenant en compte les caractéristiques des élèves.

Mots-clés : styles d'apprentissage, langue étrangère, l'enseignement du français, enseignement centré sur l'apprenant.

Özet: Bu araştırmanın amacı, lise düzeyinde dil sınıflarında Fransızca öğrenen öğrencilerin öncelikle öğrenme stillerinin neler olduğunu saptamak, daha sonra, öğrenme stillerinden görsel, işitsel ve kinestetik alanlara ait dağılımlarını belirlemek, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenmelerinin nasıl daha etkili bir hale getirilebileceğini ve bunlara uygun olarak öğrenmede etkili olabilecek yöntem, teknik ve etkinlikleri saptamak ve önerilerde bulunmaktır. Nicel araştırma tekniklerinden tarama yöntemine göre yapılan bu araştırmanın çalışma grubu Vefa Lisesi'nde hazırlık sınıfında okuyan 60 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma uzman görüşü alınarak oluşturulan dörtlü likert ölçekli bir anket kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS Programı kullanılarak işlenmiş, "% değer" ve "f değerleri" (frekans değerleri) tablo şeklinde sunulmuştur. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, işitsel, görsel ve kinestetik olmak üzere üç boyutta ele alınmış ve daha sonra ise öğrencilerin sahip oldukları özellikler dikkate alınarak uygun yöntem ve teknikler önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stilleri, yabancı dil, Fransızca öğretimi, öğrenci merkezli eğitim.

A study on learning styles of students learning french

Abstract: The purpose of this study is firstly to establish the learning styles of students learning French in language classes in high schools; and secondly to determine how to make the learning process of students having different learning styles to be more effective by identifying the distribution of learning styles among auditory, visual and kinaesthetic styles, and to make recommendations upon identification of the methods, techniques and activities that may be effective in learning accordingly. The study was conducted based on the survey method, one of the quantitative research techniques, and the study group consisted of 60 students studying in the preparatory class at Vefa High School. The study was carried out using a questionnaire with 4 point Likert-type scale, which had been prepared upon receiving expert opinion. Data obtained were processed using the SPSS Software, and the “% values” and “f values” (frequency values) are presented in the form of tables. Finding obtained at the end of the study were dealt with in three dimensions: auditory, visual and kinaesthetic, and then the appropriate methods and techniques were recommended taking into consideration the characteristics of students.

Keywords: Learning styles, foreign language, teaching French, student-centred education.

Giriş

Öğrenme isteği insanların en önemli özellik ve gereksinimlerinden biridir ve bu öğrenme isteği aslında bireyde doğuştan başlayan bir özellik olup, küçük yaşlarda daha çok önce çevresini tanıma isteği şeklinde başlar; daha sonra ailesini, odasını, vs. Daha ileriki yaşlarda ise, doğayı anlamak, kendini anlamak, kısacası doğanın sunduklarından yararlanma isteği şeklinde devam eder. Tüm bu yaşam süreci içerisinde bireyin öğrenme isteği ve gereksinimi ailesi, arkadaşları ve okul çağına girdiği andan itibaren de ilk sosyal çevresi olan okul tarafından karşılanır. Diğer bir deyişle, öğrenme bir yaşam döngüsüdür ve bir süreçtir. Ancak, bireysel özelliklere bağlı olarak öğrenme şekli bireyden bireye değişiklik göstermektedir. Bu bağlamda, etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinin gerçekleşebilmesi öğrenen kişinin öğrenme stillerinin hem öğretmen tarafından hem de öğrenen tarafından bilinmesine bağlıdır. Bireysel öğrenmenin temellerini oluşturması açısından Rita Dunn’ın 1960 yılında yaptığı çalışmalar dikkat çekmektedir. Dunn’a göre bireysel özellikler öğrenme stilleri kavramı kapsamında görsel, işitsel, kinestetik olarak üç ana grupta toplanmıştır. Bireyin bu gruplardan hangisine girdiğinin belirlenmesi son derece kolaydır. Bu belirleme sene başında öğrencilere uygulanabilecek çeşitli anketlerle, sene içerisinde de öğretmenin birebir gözlemleriyle yapılabilir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve profillerinin belirlenmesi sonucunda, öğrenme daha kısa sürede ve daha verimli bir şekilde gerçekleşir. Bu noktada bireysel farklılıkların öğrenme stilleriyle sınırlı olmadığı da hatırlanmalıdır. Bireysel farklılıkların eğitim-öğretim sürecindeki önemi üzerinde duran kuramlardan bir tanesi Howard Garder’ın çoklu zekâ kuramıdır. Yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıkların önemine dikkat çekmek için bu kuramı ele

alan akademik çalışmalar yapılmaktadır (Bulut, 2003).

Dunn ve Dunn öğrenme modelinde, özellikle öğrenmeyi etkileyen temel boyutlar üzerinde durulmakta ve bu boyutlar kapsamında ortaya çıkan alt boyutların öğrenme-öğretme sürecine etkisi ele alınmaktadır. Bu modelde daha çok dinleyerek, görerek veya kinestetik (devinimsel/dokunarak) öğrenme vurgulanmaktadır. Dinleyerek öğrenenler “işitsel öğrenen” olarak adlandırılmakta ve bilginin alımında işitme duyarlarını diğer duyarlarından daha etkili kullanabilmektedir. Görerek öğrenenler “görsel öğrenen” olarak adlandırılmakta ve bilgiyi en rahat görerek öğrenebilmektedirler. Dokunarak öğrenen öğrenciler ise alan yazında “dokunsal” ya da “kinestetik öğrenenler” olarak adlandırılmaktadır.

Görsel Öğrenme Stili

Aşkın, “görsel öğrenme stiline sahip öğrencileri görerek ve okuyarak öğrenmeyi tercih eden kişiler olarak tanımlamaktadır. (Aşkın, 2006: 30) “Öğrenme sürecinde sözcükleri sembollerle yer değiştiren bu öğrenme grubu görsel detayların farkına kolaylıkla varabilir. Görsel öğrenenlerin en iyi öğrenme yolu varlıkları, olayları ve olguları görselleştirme, resimlerle, renklerle veya çizgilerle çalışmaktadır”(Akt. Yeşilova, 2011: 75-76).

Boydak (2001: 73), görsel öğrenenlerin güçlü ve zayıf yönlerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Güçlü Yanları	Zayıf Yanları
- Gördüklerini ve okuduklarını hatırlarlar. - Net ve güçlü görüntülerle renkleri kullanırlar ve bundan zevk alırlar. - Resimlerle veya sözcüklerle düşünmeye yatkındırlar. - Okumaya düşkündürler. - Kitap kurdu olmaya müsaittirler. - Yüzleri iyi hatırlarlar. - Raporların veya bir olayın anlatılmasından yazılı olarak verilmesini tercih ederler. - Bir şeylerin görüntüsüne veya konumuna duyarlıdırlar. - Liste yapmayı severler. - Planlı ve programlı olurlar.	- İşittiklerini uzun müddet bellekte tutamazlar. - Ders anlatılırken not alamazlarsa huzursuz olurlar. - Yazılı olmayan bilgiyi algılayamayabilirler. - Derslerin laboratuvarıda işlenmesinden rahatsız olabilirler. - Karmaşık ve karışık ortamlarda huzursuz olurlar. - İsimleri hatırlamakta zorlanırlar. - Görsel materyallere dayanmayan uzun anlatımlara tahammül edemeyebilirler. - Dağınıklığa ve düzensizliğe tahammül-süzdürler. - Plansızlığa, programsızlığa tahammül edemeyebilirler.

İşitsel Öğrenme Stili

“İşitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerde işiterek, dinleyerek ve tartışarak öğrenme öne çıkmaktadır” (Aşkın, 2006: 31). “Bu öğrenen grubu işittiklerini gördüklerinden daha kolay öğrenip hatırlar, sözel etkinlik ve uygulamalarda görsel etkinliklere oranla daha başarılı olurlar. Öğrenme sürecinde daha çok ilişkilendirme yoluna gider, konular arasındaki bağlantıları öğrenmeyi isterler» (Yetişir, 2007: 63).

Boydak (2001: 74), işitsel öğrenenlerin güçlü ve zayıf yönlerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Güçlü Yanları	Zayıf Yanları
- İşittiklerini hatırlarlar. - Yazarken konuşurlar (bunun bazen dezavantaj olduğu da söylenebilir). - Uzun anlatımlarda bile anlatılanların içerisinde kaybolmazlar. - İyi bir hatip olabilirler. - Müzik hatırlamalarını kolaylaştırır. - Pek çok kişi için bir anlam ifade etmeyen ses, ritim, melodi onların pek çok şeyi hatırlamalarını sağlar.	- Gürültüden rahatsız olurlar. - Gürültülü ortamlarda konsantre olamazlar. - Resimler ve resimli anlatımlar rahatsız edebilir. - Dersin ahenkli ve melodik bir ses ile anlatılmasını isterler. - Okumaktansa dinlemeyi tercih ederler. - Bilgilerin yazılı olarak sunulması bazen anlamalarını zorlaştırabilir. - İsimleri hatırlarlar. - Yüzleri hatırlamakta zorlanırlar.

Kinestetik Öğrenme Stili

“Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenenler hareketler ile öğrenmeyi birleştirme, olay ve olguları algılamada bütün duyularını kullanma ve fiziksel olayları hatırlama özelliklerine sahiptirler” (Uğur, 2008: 65). Dolayısıyla, bu öğrenen grubu en iyi yaparak, yaşayarak ve hareket ederek öğrenir.

Boydak (2001: 74-75), kinestetik (devinimsel/dokunsal) öğrenenlerin güçlü ve zayıf yönlerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Güçlü Yanları	Zayıf Yanları
• Yapılanı hatırlarlar. • Dokunma ve hareket önemlidir. • Oyunlara bayılırlar. Ya eğlendirmelidirler ya da eğlenmelidirler. • Taklit ederek ve deneyerek öğrenirler. • Dokunarak anlam çıkarmaya çalışırlar. • Rahat giyinmeyi severler. • Hissettiklerinden konuşmayı severler. • Sportif olmaya müsaittirler. • Hareketi içeren etkinlikleri severler: dans etmeyi, koşmayı, yüzmeyi, yemeği, yemek pişirmeyi, gezmeyi. • Laboratuvar ortamlarında çok başarılıdır.	• Konuşulani veya görüleni hatırlamakta zorlanırlar. • Okumakta zorlanmışlardır ve ya zorlanmaktadır. • Çok iyi işitemeyebilirler. Ya da işittiklerinden anlam çıkarmakta zorlanırlar. • Yazım hataları çok yaparlar. • Okumayı sevmeyiz. • Bulundukları ortamın durumuna önem vermeden hareket ederler. • Vücutları ile karşılık verirler (atarlar, iterler, vururlar). • Kendi stilinde sunulmazsa sunulan bilgileri algılamakta yavaş kalabilirler. • Farkında olmadan insanlara dokunmaya yatkındırlar (özellikle konuşurken).

Öğrenme Stillerinin Okul Sürecindeki Gerekliliği

Günümüz eğitim-öğretim sürecinin temel çerçevelerinden olan yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin bilgiyi dışarıdan alması yoluyla değil, kendi zihninde yapılandırması yoluyla gerçekleşir. Bu doğrultuda etkili bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için süreç içerisinde birey etkin rol oynamalı ve zihinsel faaliyetler işe koşulmalıdır. “Karşılaşılan sorunların çözümünde öğrenenin öğrenme stiline bilinmesi, etkin bir sorun çözücü görevini üstlenmektedir” (Fidan, 1997: 60). “Bu yaklaşım, etkili öğrenme için, bireyin bilgiyi nasıl algılayıp işlediğinin bilinmesi gerekliliğini vurgulamakta, bu da bireysel farklılıkların göz ardı edilemeyeceği gerçeğini ortaya koymaktadır” (Tatar ve Tatar, 2007: 69).

Öğrenme Stillerinin Yabancı Dil Öğrenimindeki Rolü

Yabancı dil kullanımını belirleyen 4 temel dil becerisi olan dinleme, yazma, okuma, konuşma becerilerinin farklı yapıları bunların öğretimi ve kullanımında farklı süreçleri gerekli kılmaktadır. Örneğin dinleme becerisi işitsel zekânın ve işitsel stillerin işe koşulduğu, mesajın işitsel yollarla beyne aktarılıp bilişsel bir şekilde algılanıp yorumlandığı ve öğrenen zihninde bilginin yapılandırılmasında aktif rol oynayan bir süreçtir. Öğrenme, öğretme ve ders materyallerinin tasarlanıp geliştirilmesi süreçlerinde öğrenme stilleri kapsamında ele alınacak bireysel farklılıklar önemli rol oynamaktadır. Yukarıda sıralanan bileşenleriyle etkili bir öğrenmenin sağlanması, Jakobson’nun iletişim modelinde olduğu gibi kaynak ve hedef arasında sağlıklı etkileşimin sağlanması

için öğrenme stilleri öğrenme ve öğretme sürecinin tüm aşamalarında göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yabancı dil sınıflarında farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ağırlıklı olarak hangi öğrenme stiline ait olduklarını saptamak ve dağılımlarını belirlemektir.

Problem Durumu

Her sınıfta kuşkusuz ki farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrenciler bulunur ve hiçbir öğrenci bilgiyi aynı şekilde işlemez. Dolayısıyla, öğretme işini gerçekleştiren öğretmen tarafından öğrencilerinin öğrenme özelliklerini bilmek, onların öğrenmelerini kolaylaştırmak ve etkili hale getirmek için son derece önemlidir. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenen öğrencilerin öğrenme özelliklerini belirlemek gereklidir. Görsel öğrenme, işitsel öğrenme ve kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler nasıl öğrenir ve özellikleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, 14-15 yaş grubundaki Vefa Lisesi hazırlık sınıflarında Fransızca öğrenen öğrencilerin; görsel, işitsel, kinestetik öğrenme stillerinden hangisine ait olduklarını belirlemek üzere 4'lü Likert anket yöntemi kullanılmıştır. Bilindiği üzere, anket yapmanın çok çeşitli teknik uygulamaları bulunmaktadır. Uygulamada kullanılan anketi oluşturmak için önce bu konuda daha önce yapılmış anketler incelenmiştir. Daha sonra, uzman görüşü de alınarak oluşturulan anket, pilot bir gruba uygulandıktan sonra son şeklini almıştır. Uygulama aşamasında, öğrencilerin konu hakkında bir ön bilgilendirilmesinden sonra dağıtılan anketleri herhangi bir süre sınırlaması olmaksızın cevaplamaları istenmiş ve bitirdikten sonra anketler toplanmıştır. Tüm anketler bir ön kontrolden geçirildikten sonra verilen cevaplar SPSS programına yüklenerek “frekans değerleri” (f) ve “% değer” şeklinde değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, Dunn ve Dunn’ın “öğrenme stili modeli” temel alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Vefa Lisesi hazırlık sınıfında öğrenim gören ve ikinci yabancı dil olarak Fransızca seçmiş toplam 60 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmamıza katılan öğrencilerin 42’si kız, 18’i erkektir ve tüm öğrenciler 14-15 yaş grubuna girmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmamız, 4'lü Likert ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Anket, demografik bilgiler ve sorular olmak üzere 2 bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgilerde öğrencilerden

cinsiyet, yaş ve sınıf seviyelerini belirtmeleri istenmiştir. Anket ise, 18 sorudan oluşmakta olup, maddelere verilecek cevaplar “her zaman, sık sık, bazen, hiçbir zaman” şeklinde derecelendirilmiştir ve her bir cevaba derecesine göre 1’den 4’e kadar sayısal puan verilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre puanlama yapılmış ve veriler SPSS programında işlenerek çözümlenmiştir. Anket sorularını aşağıda sıralayabiliriz.

1. Bir dersi veya konuşmayı dinlemeyi, dersle ilgili metni okumaya tercih ederim.
2. Görsellik içeren talimatları daha iyi anlayabilir ve takip edebilirim.
3. Derslerime çalışırken veya yeni bilgileri öğrenirken önemli bulduğum yerlerin altını fosforlu, simli veya renkli kalemlerle çizerim.
4. Ders çalışırken küçük simgeler, kendime özgü işaretler koymak öğrendiklerimi hatırlamama yardımcı olur.
5. Yeni sözcükleri öğrenirken onları yazmak yerine, yüksek sesle tekrar ederek öğrenirim.
6. Ders esnasında elimde kalem çevirir veya cebimdeki anahtar, bozuk para vb. ile oynayarak dersi dinlerim.
7. Anladıklarımı veya yeni öğrendiğim bilgileri kendime özgü kısa cümlelerle anahtar kelimelerle not almayı severim.
8. Okul derslerime çalışırken yüksek sesle okuyarak veya sesli tekrarlar yaparak daha iyi öğrenirim.
9. Derste yeni bilgileri eğlenebileceğim aktivitelere katılarak öğrenmeyi ve öğrendiklerimle ilgili (deney vb.) uygulama yapmayı isterim.
10. Karmaşık konuları öğrenirken kendi hazırladığım şema, şablon vb. çizimler yaparak basite indiririm ve daha iyi öğrenmemi sağlayabilirim.
11. Bir derste öğrendiğim bilgileri hatırlamam gerekirse öğrendiklerimi işittiğim veya dinlediğim şekilde kafamın içinde duyarak hatırlarım.
12. Ders konularıyla ilgili müze, tarihi yerler vb. gezerek veya bir tiyatro oyunu izlediğimde daha iyi öğrenirim ve öğrendiklerimi hissederim.
13. Bir derste öğrendiklerimi veya sınava çalışırken bir arkadaşşıma sözlü bir biçimde ben anlatırsam daha iyi kavrarım.
14. Yapboz ve bulmaca çözmekte başarılıyım.
15. İnsanlara dokunurken, sarılırken veya tokalaşırken kendimi rahat hissederim.
16. Yeni öğrendiğim bir kelimeyi söylenişıyla değil de yazılışı ile gözümün önüne getirerek hatırlarım.
17. Ders çalışırken veya sınav öncesi, ders kitabım veya ders notlarım elimde hem yüksek sesle okur hem de ileri geri yürüyerek veya bulunduğum ortamda gezinerek okurum.
18. Yabancı dilde dinlediğim ve hoşuma giden bir şarkıyı veya şarkıları birkaç dinlemede hemen öğrenebilir ve telaffuzunda zorlanmadan ezbere söyleyebilirim.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS programıyla değerlendirilmiş ve verilen cevaplar frekans

değerleri (f) ve % şeklinde belirtilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Araştırma kapsamındaki öğrencilere uygulanmış olan öğrenme stilleri anketi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tablo şeklinde verilmiştir. Tablo 1 demografik bilgileri içermekte ve öğrencilerin cinsiyet ve yaşlarına göre dağılımı göstermektedir.

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaşlarına Göre Dağılımları

CİNSİYET	Frekans (F)	Yüzde (%)
Kız	42	70,0
Erkek	18	30,0
Toplam	60	100,0
YAŞ		
14 Yaş	9	15,0
15 Yaş	51	85,0
Toplam	60	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin 42'sinin (%70,0) kız, 18'inin de (%30) erkek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yaşlarına bakıldığında ise, 9 öğrencinin (%15) 14 yaşında, 51 öğrencinin ise (% 85) 15 yaşında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımları

Öğrenme stili	Frekans (F)	Yüzde (%)
Görsel	24	40,0
İşitsel	11	18,3
Kinestetik	25	41,7
Toplam	60	100,0

Tablo 2 ele alındığında, araştırma kapsamındaki öğrencilerden 24'ünün (%40,0) görsel öğrenme stilini benimsediği, 11'inin (%18,3) işitsel öğrenme stilini ve 25'inin ise (%41,7) kinestetik öğrenme stilini kullandığı saptanmıştır.

Tablo 3: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stillerini**Kullanmalarına Dair Bulgular**

Öğrenme stili	Kız	Erkek	Toplam
Görsel	20	4	24
	% 83,3	%16,7	%100,0
İşitsel	5	6	11
	%45,5	%54,5	%100,0
Kinestetik	17	8	25
	%68,0	%32,0	%100,0
Toplam	42	18	60
Toplam	%70,0	%30,0	%100,0

Tablo 3 incelendiğinde, kız öğrencilerin en fazla görsel öğrenme stilini kullandıkları, en az ise işitsel öğrenme stilini kullandıkları görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise, en fazla kinestetik öğrenme stilini, en az da görsel öğrenme stilini kullandıkları saptanmıştır.

Tablo 4: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Öğrenme Stillerini**Kullanmaları ile İlgili Bulgular**

Öğrenme stili	14 Yaş	15 Yaş	Toplam
Görsel	4	20	24
	%16,7	%83,3	%100,0
İşitsel	2	9	11
	%18,2	%81,8	%100,0
Kinestetik	3	22	25
	%12,0	%88,0	%100,0
Toplam	9	51	60
	%15,0	%85,0	%100,0

Tablo 4'e bakıldığında, 14 yaşındaki öğrencilerin ağırlıklı olarak görsel öğrenme stilini kullandıkları, 15 yaşındaki öğrencilerin ise kinestetik öğrenme stilini kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaşlarına Göre Öğrenme Stillerini Kullanmalarına İlişkin Bulgular

Cinsiyet	Öğrenme Stili	14 Yaş	15 Yaş	Toplam
KIZ	Görsel	3	17	20
		%15,0	%85,0	%100,0
	İşitsel	0	5	5
		%0	%100,0	%100,0
	Kinestetik	2	15	17
		%11,8	%88,2	%100,0
	Toplam	5	37	42
		%11,9	%88,1	%100,0
ERKEK	Görsel	1	3	4
		%25,0	%75,0	%100,0
	İşitsel	2	4	6
		%33,3	%66,7	%100,0
	Kinestetik	1	7	8
		%12,5	%87,5	%100,0
	Toplam	4	14	18
		%22,2	%77,8	%100,0

Tablo 5 ele alındığında, hem 14 hem de 15 yaşındaki kız öğrencilerin en fazla görsel öğrenme stilini kullandıkları görülmektedir. Buna karşın, 14 yaşındaki erkek öğrenciler en fazla işitsel öğrenme stilini kullanırken 15 yaşındaki erkekler en fazla kinestetik öğrenme stilini kullanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar göstermiştir ki, her öğretmenin sınıflarında benzer şekilde düzenlenmiş anketler yaparak öğrencilerin hangi öğrenme gruplarına girdiklerini belirlemesi ve ders programlarını buna göre hazırlaması son derece yararlı olacaktır. Öğretmenler özellikle eğitim-öğretim dönemleri boyunca öğrencilerini gözlemleyerek onların öğrenme stillerine uygun ders içi ve ders dışı etkinlikler planlayabilirler.

Görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için öğretmenler göz teması kurabilir; dersi anlatırken tahtaya notlar yazabilir, şekil ve sembollerle şemalar, kavram haritaları oluşturabilir; görsel materyal olarak resim, poster, afiş vb. sınıfa sokabilir; kısa film ve videolar izletebilirler.

İşitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için öğretmenler, sözel yönergeler kullanabilir, ders kitabında yer alan dinleme etkinliklerini atlamadan ve/veya şarkı, sesli hikâye kullanarak dinleme etkinliklerine yer verebilir, öğrencilerden bilgileri sözel olarak özetlemeleri ya da ifade etmeleri istenebilir, konuşmaları ve kendilerini ifade etmeleri için ortam yaratılabilir; tartışma, panel, forum gibi tekniklerden faydalanılabilir.

Kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için öğretmenler; öğrencilerin ellerini ve tüm bedenlerini kullanabilecekleri etkinliklere faal katılımları sağlayabilir, sıklıkla hareket serbestliği yaratılabilir, dokunarak inceleyebilecekleri, oynayabilecekleri 3 boyutlu ders materyalleri sınıf ortamına sokulabilir ve etkileşimleri sağlanabilir. Bu bağlamda, hem ders içi hem ders dışı etkinliklerin her 3 öğrenme stiline de hitap edecek şekilde zenginleştirilebilir.

Her bireyde aslında doğal bir şekilde var olan bu 3 öğrenme stiline sadece baskın olanlarının değil, baskın olmayan öğrenme stillerinin de gelişmesine yardım edilebilir. Böylece, öğrenciler çeşitli öğrenme yollarının var olduğunu görür ve kendilerinde baskın olmayan stilleri kullanmanın öğrenme süreçlerine olumlu yönde etkisi olacağını fark eder.

Kaynakça

- Aşkın, Ö. 2006. *Öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayınlanan çalışmaların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Boydak, A. 2001. *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bulut, İ. 2003. *Çoklu Zekâ Teorisi ve Çocuklara Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dunn, R., Beaudry, J.S., Klavas, A. 1989. *Survey of research on learning styles. Educational Leadership*, 46(6), 50-58.
- Dunn, R., Dunn, K. 1993. *Teaching Secondary School Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12*. Boston, Mass.: Allyn & Bacon
- Dunn, R., Griggs, S.A. 2000. *Practical approaches to using learning styles in higher education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Dunn R; Griggs S. 2003. "The Dunn and Dunn Learning Style Model and its Theoretical Cornerstone." In *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning Styles 179 Model Research: Who, What, When, Where, and So What*. St. John's Univ.Center for the Study of Learning and Teaching Styles. New York, 1-6.
- Dunn, R., Honigsfeld, A. 2006. *What if young children were grouped for reading with learning-style responsive approaches?. Reading Improvement*, 43(2), 70-76.
- Fidan, N. 1997. *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Tatar, E., Tatar, E. 2007. "Öğrenme stillerine dayalı öğretim" in Qafqaz Üniversitesi Dergisi.
- Uğur, N. 2008. *Algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretmen uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yetişir, Ş. 2007. *8. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrencilerin İşitsel, Görsel ve Kinestetik Düzeylerinin Belirlenmesi ve Matematik Öğretimindeki Önem Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

L'apport de la théorie linguistique de Gustave Guillaume à la traductologie: une approche interdisciplinaire



Tuba Ayık-Akça

Université d'Istanbul, İstanbul, Turquie

tubaayik@yahoo.com

Reçu le 15.06.2013/Accepté le 11.07.2013

Resumé: Le présent travail a pour but d'analyser d'abord la théorie linguistique de Gustave Guillaume présentée dans son œuvre intitulée "Principes de linguistique théorique" datée de 1986 et de mettre en évidence la relation réciproque entre la linguistique et la traductologie. Même si son œuvre n'est pas actuelle, les idées de Guillaume sur la langue, l'expression et le discours peuvent-elles nous ramener aux débats actuels traductologiques sur le processus de la traduction? C'est la question principale que nous essayerons d'aborder au corps de cet article.

Mots- clés: traductologie, linguistique, langue, expression, culture.

**Gustave Guillaume'un dilbilim kuramının çeviribilime katkısı:
Disiplinlerarası bir yaklaşım**

Özet: Bu çalışmada öncelikli amaç Gustave Guillaume'un "Principes de linguistique théorique" başlıklı 1986 tarihli eserinde ortaya koyduğu dilbilim kuramını incelemektir. Bunun yanı sıra dilbilim ve çeviribilim arasındaki karşılıklı ilişkiyi de incelemek amaçlarımız arasındadır. Guillaume'un eseri güncel bir eser olmasa da, dil, ifade ve söylem üzerine düşünceleri bizi, günümüz çeviribiliminde çeviri süreci üzerine yapılan tartışmalara götürebilmekte midir? Makalede, bu temel sorunun cevabını aramaya çalışacağız.

Anahtar sözcükler: çeviribilim, dilbilim, dil, ifade, kültür.

**The contribution of Gustave Guillaume's linguistic theory on translation studies:
an interdisciplinary approach**

Abstract: This work aims to analyze the linguistic theory of Gustave Guillaume presented in his work entitled "Principles of Theoretical Linguistics" dated 1986 and put in evidence the reciprocal relationship between linguistics and translation studies first. Although his work is not present, the ideas of Guillaume of language, expression and speech can bring us to the current debate on traductological the process of translation? This will be the principal question that we will try to debate in this article.

Key words: translation studies, linguistics, language, expression, culture.

Introduction

On a traité plusieurs fois la relation entre la linguistique et la traductologie dans des travaux scientifiques, parmi les linguistes et les traductologues. Dans le cadre de ce présent travail, nous allons d'abord essayer de comprendre la théorie linguistique

de Gustave Guillaume qui ne construit pas directement un lien entre la linguistique et la traduction. Tout au long de notre travail, nous allons ensuite analyser les pensées linguistiques et traductologiques qui nous permettront de mettre en évidence la relation réciproque de ces deux disciplines.

La théorie linguistique de Gustave Guillaume

L'objet de la recherche de Gustave Guillaume est la langue étant un système et le plan de son architecture. Il s'intéresse à la relation langue/discours. D'après lui, la langue existe en nous en permanence préalablement à tout acte d'expression. Dans son œuvre intitulé *Temps et Verbe*, il exprime son idée sur le temps. Dans le cas où l'esprit humain n'opère pas le temps, le temps n'a pas de représentation; s'il l'opère, le temps a une représentation. Cela ne signifie pas qu'il n'a pas d'existence dans la pensée humaine, mais qu'il n'y existe qu'au titre d'expérience. Dans certaines langues, le temps n'est pas présenté; ces langues n'ont pas de conjugaison. La langue porte à une autre dimension les expériences que l'homme a vécues; elle est à l'origine du chaos, de l'inorganisation. La linguistique a un caractère d'une science qui opère par contrastes et nous, étant des êtres humains, nous ne savons penser que par contrastes.

Selon Guillaume, parmi les sciences la linguistique est la moins pragmatique car être linguiste ne sert à rien. La littérature, est un monument dont l'élévation représente l'exercice de la puissance de penser par des œuvres littéraires. La linguistique est une science s'intéressant à un objet singulier, la langue. Guillaume explique la différence entre la cohérence et la logique; le linguiste n'a pas à s'intéresser à la logique du langage, matière de la philosophie, mais à sa seule cohérence. La logique, c'est l'idéité et l'imaginaire de la ligne droite, mais la cohérence est une conduite ordonnée. L'objet du linguiste, ce sont les raisons des choses qu'il fait apparaître le pas à pas continué de leur création. L'objet du philosophe, c'est de rapporter ce pas à pas continué de rectitude indépassable. Alors, le linguiste choisit le chemin de la cohérence qui présente une avance ordonnée et qui ne suit pas le chemin droit.

La méthode en linguistique, c'est l'observation du concret, cette observation se rend plus fine par la réflexion profonde. Ce sont deux puissances de l'esprit- l'observation et la réflexion- qui rend l'univers plus compréhensible. Dans le cas de linguistique, il s'agit d'une difficulté d'observation, parce que le linguiste entre en contact avec l'univers intérieur, il est difficile de saisir avec exactitude, ce qui se passe au fond de nous- même. Quand nous voulons observer l'acte de langage, nous ne pouvons le faire qu'une fois cet acte accompli.

Un fait de langage - un fait de *discours*- est quelque chose que nous accomplissons dans le moment du besoin. Un fait de langue a une position différente dans l'esprit humain, il a eu lieu en nous à une date antérieure indéterminée dont nous n'avons pas

de souvenir. La tâche de linguiste est d'examiner les êtres de langue qui ont pris la forme de mots.

Dans la méthode d'analyse linguistique, la figuration a une grande importance car une figure fait voir un système de relations, mieux que des paroles. L'économie du langage est de traduire la visibilité-les figures- en dicibilité -les paroles-; c'est une traduction des mécanismes du langage. L'ouvrage du savant est de s'intéresser des contre-mutations entre les mécanismes du langage.

Selon Guillaume, on devient historien, mais on naît théoricien. Une bonne théorie, c'est le maximum du comprendre. Il est du même avis de Meillet qui avait dit: "La science ne vit pas de vérités, elle vit de preuves". Pour Guillaume, le théoricien doit être capable de saisir le vrai de très loin.

Dualité fondamentale: le physique et le mental

Dans la science observative du langage, la relation la plus négligée est la relation du physique et du mental. Une représentation physifiée du mental ne sera jamais une image trop fidèle du mental auquel elle s'ajuste. Le langage humain est une recherche continuée de cet ajustement optimum. La convenance du signifiant au signifié repose sur des conditions d'ajustement. Une idée ne peut pas inventer pour elle un signe convenant, mais peut trouver pour elle, un signe qui puisse lui être transporté. Dans le domaine de la sémiologie, règne la liberté. Tous les signes qui réussissent à signifier suffisamment, sont acceptables. La sémiologie nous met en présence d'une extrême richesse d'inventions combinatoires.

L'acte de langage commence avec une opération sous-jacente qui est l'appel que la pensée en instance d'expression adresse à la langue. Si nous pouvions voir clairement ce qui se passe en nous-mêmes dans les instants immédiatement antécédents à l'acte de langage, nous aurions des connaissances linguistiques d'une importance capitale qui nous sont refusées et une foule de problèmes non résolus seraient pour nous une chose claire; nous aurions également vu plus net la transition de la pensée à son expression au moyen de la parole. L'acte de langage, consiste à transporter de la langue dans le discours les sémantèmes et les morphèmes auxquels la pensée recourt pour s'exprimer; un fragment de parole attaché à ce qu'ils signifient, au signifié qu'ils constituent dans la pensée.

Les linguistes sont d'accord pour poser en principe que les formes n'ont pas de valeur par elles-mêmes et doivent leurs valeurs à l'emploi que le discours en fait. Ce qui ne signifie rien en soi, pourrait dans l'application signifier quelque chose.

La langue est en position de forme de rapport, de relation. L'expression de la pensée demande à la langue, d'être une représentation générale, une représentation de la

vision universelle. L'expression se réfère au pensé; ce que l'on a pensé. Le lieu de l'expression, c'est le discours. Dans le discours, on trouve la pensée en expression. La représentation divise le pensé, l'organise intérieurement et le résultat de ces opérations, c'est la langue.

Le discours est une forme prise, pour expression, par la pensée; la langue est une forme prise, pour représentation, par le pensable.

Le pensable, c'est toute la pensée en puissance. Dans sa théorie générale, Guillaume insiste sur la distinction des termes expression et représentation. La langue est représentation. L'expression appartient au seul discours. Le langage parlé se trouve en présence du problème d'un équilibre représentation/expression. Equilibre français:

Représentation + Expression = 1

1 est le symbole de l'entier, de tout le langage parlé.

La nécessité d'avoir d'abord une représentation, avant de produire l'expression, est universelle dans l'espace et dans le temps. L'homme porte en lui le germe de la représentation.

A cette étape de notre travail, nous pouvons nous référer aux idées de Charles Fillmore qui a initié la théorie de la Sémantique des cadres (Frames Semantics) à la fin des années 1960 et pendant les années 1970. Fillmore postule qu'on ne peut comprendre la signification de bien des mots, de manière optimale qu'en tenant compte du contexte événementiel ou situationnel dans lequel ils s'inscrivent. Selon lui, les termes *foul ball* et *let ball* prennent sens seulement dans les contextes respectifs du baseball et du tennis. Cela est également valable pour de nombreux mots usuels dotés d'une définition conventionnelle plutôt qu'explicite. Beaucoup de ces mots sont interprétés par le biais des cadres conceptuels évoqués dans l'esprit des interlocuteurs. Chaque cadre conceptuel est caractérisé par des rôles thématiques, des propriétés, etc. appelés éléments cadres. (Baker 2009: 32)

Plus profondément, la sémantique des cadres trouve son origine dans la grammaire des cas de Fillmore. Les cadres casuels (case frames) devaient caractériser des scènes ou des situations abstraites de telle manière que, pour déterminer le contenu lexical du verbe, il fallait déterminer les propriétés des scènes schématiques auxquelles il renvoie nécessairement (Fillmore, 1982 :115). Originellement toutefois, cadres et scènes étaient distingués. La scène référait aux contraintes cognitives (expérientielles), le cadre aux contraintes spécifiquement linguistiques (Fillmore, 1976 : 22). Nous pouvons dire que le cadre fait partie de la langue, la scène fait partie de la culture.

Dans la langue, tout est procès. Il n'y a pas d'adjectif, il y a une adjectivation au

moment où l'esprit la saisit. Il n'y a pas de mot, il y a une genèse compliquée du mot.

On peut examiner les conditions dans l'ordre de la possibilité fonctionnelle acquise. Il faut opérer au langage trois mutations successives afin d'atteindre sa fonction:

1. mutation de l'indicible en dicible
2. mutation du dicible en dire
3. mutation du dire en dit terminal.

L'indicible, n'appartient pas au langage. On retient l'existence dans le langage humain de ces trois dicibilités: la mentale, l'orale, la scripturale. Parmi ces trois dicibilités, deux sont silencieuses; ce sont la mentale et la scripturale. L'orale n'est pas silencieuse. Il ne peut être de dicibilité par signes que relativement à quelque chose de pensé non pas d'une manière quelconque, mais comme il faut pour qu'un signe puisse s'y ajouter. Cette manière de penser, c'est la dicibilité mentale. L'intervention d'un signe jugé convenant, c'est la dicibilité orale ou scripturale.

Evaluation générale de la relation entre la linguistique et la traductologie

Selon İşin Bengi-Öner, les travaux sur la traductologie basés sur la linguistique sont surtout déconnectés des réalités de la traduction et il faudrait absolument chercher les causes de ce problème. Dans son travail daté de 2001, Bengi-Öner essaye de trouver la réponse de la question suivante : « Les travaux linguistiques limités causent-ils cette approche limitée de la traduction ? » (Bengi-Öner, 2001: 27). En réalité, la traduction étant le centre d'intérêt pour la plupart des disciplines, la linguistique a un statut important et spécial parmi ces disciplines. La linguistique a toujours donné une place à la traduction dans ses domaines d'application mais les travaux de la traduction effectués dans ce cadre ont contribué à développer la linguistique non pas la traductologie.

Spécialement les développements de la linguistique vécus à partir des années 1960, ont contribué à développer les travaux traductologiques. Parallèlement aux développements dans le domaine de la « linguistique textuelle », la perception du terme « équivalence » a changé et le terme « texte » a pris la place de « mot » et de « phrase » dans les travaux sur la traduction. Tous ces développements dans le domaine linguistique ont eu un effet dans le développement de la traductologie mais les travaux effectués ne sont pas basés sur les problèmes traductologiques et pour cette raison qu'ils n'étaient pas capables de résoudre les problèmes propres à la discipline. De ce point de vue, les limites restreintes des travaux traductologiques sont dues à l'approche limitée de la linguistique elle-même à la traduction. Mais c'est encore cette approche qui contribue au changement de paradigme en traductologie ayant suscité une conscience dans le milieu scientifique.

Selon Kocaman, la théorie traductologique, c'est l'ensemble de nos savoirs sur la traduction elle-même et notre bagage cognitif. Cette théorie doit définir systématiquement le phénomène de la traduction et pour cette tâche, elle peut profiter de la théorie linguistique. Spécialement la linguistique actuelle qui attache de l'importance à la dimension « humaine » en langue, peut aider la traductologie surtout dans le domaine de la critique de traduction et de la formation en traductologie (Kocaman 1992: 33-34).

Selon Kussmaul, la linguistique a eu sans doute un impact croissant sur la théorie traductologique et c'est pourquoi on a une impression que la traductologie est simplement une branche de la linguistique actuelle. Mais Kussmaul défend que la traductologie n'est pas une branche de la linguistique, au contraire, la linguistique est une partie de la traductologie. Selon lui, il s'agit d'autres disciplines comme l'anthropologie culturelle, la critique littéraire, la sociologie et la communication que les chercheurs doivent intégrer dans la traductologie (Kussmaul 1988: 91).

Bien sûr que nous pouvons profiter des méthodes linguistiques sous des conditions déterminés pour expliquer la traduction. Mais nous ne pouvons pas prétendre que toutes les méthodes linguistiques peuvent expliquer les réalités de la traduction et que nous pouvons les utiliser dans la formation de traduction. Les ressemblances des processus de la compréhension/ d'interprétation du texte dans les deux disciplines, nous démontrent que selon les besoins, on peut profiter des méthodes linguistiques parallèlement aux méthodes traductologiques dans les travaux scientifiques dans le domaine de la « traduction ».

La traduction et la théorie de Guillaume

Guillaume insiste sur la différence entre la langue et le discours. La langue est une somme de rapports institués entre des apports historiques retenus; et elle n'existe que sous cette condition de forme. On s'en sert pour l'expression. Mais le lieu de l'expression, c'est le discours. Dans la langue, se trouvent résolus des problèmes de représentation, non pas des problèmes d'expression. Ceux-ci sont réservés au discours. Dans le processus de la traduction aussi, il s'agit des problèmes d'expression.

Guillaume dit: "On explique selon qu'on a su comprendre, . On comprend selon qu'on a su observer". On ne peut expliquer que selon qu'on a observé. Guillaume insiste sur la relation entre le physique et le mental et quand il s'agit de la traduction, cette relation peut être le problème le plus important. Le traducteur qui est face-à-face avec le texte du départ qui est physifiée; il doit comprendre et faire un effort mental; c'est-à-dire il doit le rendre mentalement visible, et ensuite le reconstituer par une représentation et par une expression physifiée dans une autre langue.

La structure de la langue est au profond de nous-mêmes, une visibilité mentale que le langage traduit en dicibilité mentale, puis en dicibilité orale ou scripturale, puis un en dire parlé ou écrit. C'est le processus de l'économie du langage; traduction des mécanismes du langage. Dans le processus de la traduction aussi; il s'agit d'une traduction de la visibilité mentale, en une dicibilité orale ou écrite.

Fillmore, dans sa théorie intitulée "Sémantique des cadres" traite la perception de la langue et le sens apparu par la voie de la perception. Les cadres casuels (case frames) devaient caractériser des scènes ou des situations abstraites de telle manière que, pour déterminer le contenu lexical du verbe, il fallait déterminer les propriétés des scènes schématiques auxquelles il renvoie nécessairement. Originellement toutefois, cadres et scènes étaient distingués. La scène référait aux contraintes cognitives (expérientielles), le cadre aux contraintes spécifiquement linguistiques (Guignard (Fillmore 1975) 2009 : 10) Fillmore, par cette théorie basée sur les concepts de « cadres » et de « scènes » nous évoque le transfert pendant le processus de la traduction. La traduction n'est pas un simple transfert des données linguistiques (cadres) mais doit être un transfert des données cognitives (scènes). A partir de cette théorie, nous pouvons développer une méthode de recherche utilisable en traductologie.

Dans ce contexte, nous voudrions citer aussi le nom de J.M.Adam, qui insiste sur les concepts suivants: "la perception du lecteur du texte", "l'intention du texte", "l'intention de l'auteur du texte" dans son œuvre intitulée "Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle" (Adam 1990 : 49).

Les concepts que J.M.Adam traite en exprimant ses idées, sont parallèles aux termes traductologiques comme "le lecteur cible", "la perception du lecteur cible", "l'intention du texte", "l'intention de l'auteur".

De ce point de vue, nous pouvons dire que l'analyse textuelle basée sur les méthodes linguistiques concerne des points de vue parallèles à l'analyse basée sur les méthodes traductologiques. Dans son œuvre intitulé Principes de linguistique théorique, Guillaume fait la distinction entre la langue et l'expression et a ouvert l'une des portes de discuter le processus de la traduction et le lieu de la langue dans ce processus: La langue en soi n'exprime rien, l'expression appartient au seul discours, au discours que le traducteur se rend pour réexprimer et recréer un autre texte dans une autre langue. Mais le discours, exprime à partir du représenté, de la langue, et avec les moyens que le représenté offre.

Même si nous avons pu saisir des points parallèles surtout dans la perception du concept de « discours », dans le travail de Gustave Guillaume et la traductologie ; nous ne pouvons pas défendre que c'est un lien étroit. Pour expliquer le processus complexe de la traduction, les décisions des traducteurs ou les politiques de la traduction nous ne

pouvons pas nous limiter des concepts linguistiques de Guillaume. De ce point de vue, la théorie de Guillaume n'apporte pas de nouvelles idées, ni de nouvelles approches à la traduction. Les travaux linguistiques basés non seulement sur les données linguistiques mais aussi sur les données cognitives et mentales et qui met au centre le texte comme sujet de recherche, peuvent avoir l'impact sur la traductologie. La traductologie en construisant ses propres méthodes d'analyse peut tirer du profit des relations interdisciplinaires surtout de la linguistique actuelle.

Bibliographie

- Adam, J. M. 1990. *Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Philosophie et langage, Liège.
- Adam J. M. 2005. *La linguistique textuelle : Introduction a l'analyse textuelle des discours*, Paris : Armand Colin.
- Baker, C. 2009. "La sémantique des cadres et le projet FRAMENET : une approche différente de la notion de « valence »", Paris: Revue Langages, Armand Collin, pp.32- 49.
- Bengi-Öner 2001. "Çeviribilimde bireysel kuramlardan geniş ölçekli bir bakış açısına doğru", Çeviri Kuramlarını Düşünürken, Sel Yayıncılık, pp 113-131.
- Bengi-Öner 1992. "Çeviribilimde Dilbilimden Yararlanabilir miyiz? Çeviride Yöntem Önerileri İçin Bir Ön Çalışma. Sahneler ve Çerçeveseler" Revue de la Faculté de l'Université de Gazi, No : 3, Ankara, pp. 351- 364.
- Fillmore, C. J. 1976. "Frame Semantics and the Nature of Language", In Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the Origin and Development of Language and Speech. Volume 280, pp. 20-32.
- Fillmore, C. J. 1982. "Frame semantics" In *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul, Hanshin Publishing Co., pp. 111-137.
- Guillaume, G. 1986. *Principes de linguistique théorique*, Editeur: Roch Vallin, Quebec: Presses Université Laval.
- Guignard, J.B. 2009. "Quelle est l'objet des grammaires cognitives ? Le sujet comme révélateur épistémologique" http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/38/48/92/PDF/GC_First_Draft.pdf, Science de l'Homme et de la Société, consulté le 17 Novembre 2013.
- Kocaman, A. 1992. "Çağdaş Dilbilim ve Çeviri Kuramı", Metis Çeviri, n° 18, pp.29-37.
- Kussmaul, P. 1988. "Bir çevirmen dilbilime ne kadar gereksinim duyar?", traduit par Hasan Cavit Tuncer, Metis Çeviri, n° 4, pp.90-95.
- Vermeer, H. 1996. *A skopos theory of translation (Some arguments for and against)*, Heidelberg: Textcontext Wissenschaft.

Synergies Turquie n°6 / 2013



Annexes





Profils des auteurs



Gülnehal Gülmez a étudié la langue et la littérature françaises à l'Université Hacettepe. Docteure en sciences de l'éducation à l'Université Paris-V sous la direction de L. Porcher, elle a concentré ses travaux dans le domaine de didactique des langues étrangères. Auteure d'articles et de livres (*Introduction à la didactique des langues ; Méthodologie d'enseignement du français langue étrangère*) dans ce domaine, elle a également contribué à l'élaboration d'une méthode multimédia d'enseignement à distance du français. Intéressée par la linguistique et son application à la littérature, elle a publié des recherches sur l'hétérogénéité énonciative dans des textes littéraires français et turcs. Traductrice d'un roman (*Nu Couché* de Dan Franck), d'un scénario (*Shoah* de Claude Lanzmann) et d'un essai (*La Relation Critique* de Jean Starobinski), Gülnehal Gülmez est professeure à l'Université Anadolu depuis 1984.

Özge Sönmez est diplômée de l'Université Hacettepe, département de Français Langue Etrangère et boursière du gouvernement de la France à l'Université de Nantes (2005). Assistante de FLE, elle a obtenu son diplôme de doctorat dans le même département en 2012. Elle poursuit ses recherches en linguistique, sémiotique, didactique des langues et des cultures étrangères.

V. Doğan Günay est professeur titulaire au département de FLE de l'Université de Dokuz Eylül. Auteur de plusieurs articles et livres sur la sémiotique, l'analyse du discours, la théorie de l'énonciation, les théories des textes, il a dirigé une trentaine de thèses. Il est également Directeur du département du turc langue étrangère. Éditeur et membre de comités de plusieurs revues scientifiques primordiales dans son domaine, il continue ses études dans le domaine de l'analyse du discours, la rhétorique, la linguistique.

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 communication (NTIC). Il est actuellement enseignant-chercheur au Département de FLE auprès de l'Université Uludağ à Bursa.

Ertuğrul Efeoğlu est maître de conférences au Département de traduction et d'interprétation à l'Université technique de Yıldız à Istanbul, après des études de langue et de littérature françaises à la Faculté des lettres (Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi) à

l'Université d'Ankara. Il a soutenu sa thèse de Master sur le Nouveau Roman, spécialement sur *La Modification* de M. Butor à l'Université de Hacettepe, puis son doctorat sur *L'Amant* de M. Duras à l'Université d'Istanbul. Il a travaillé comme lecteur de français à l'Université İnönü à Malatya et comme chargé de cours à l'Université Uludağ (Bursa). Il est également traducteur, essayiste et critique littéraire.

Gülhanım Ünsal est licenciée de la Faculté de Pédagogie, au Département de didactique des langues étrangères, à la Section de didactique du français langue étrangère de l'Université de Hacettepe (1990). Après sa maîtrise et son doctorat à l'UFR d'enseignement de la Langue étrangère à l'Université d'Ankara, elle enseigne à l'UFR de Traduction et Interprétation en Français à l'Université de Kırıkkale comme Maître de Conférences- Adjointe depuis 2009.

Yusuf Polat a fait ses études de licence en FLE à l'Université de Gazi. Après avoir travaillé, de 1992 jusqu'en mars 2013, comme lecteur dans le centre de recherche et d'application du turc et des langues étrangères de l'université d'Ankara (TÖMER), il est maître de conférence adjoint, depuis mars 2013, à l'Université de Kırıkkale, dans le département des langues et littératures occidentales. Auteur de la thèse de doctorat intitulée "L'Enseignement des langues étrangères et les actes de parole" (2010), il s'intéresse en particulier aux actes de parole et au développement pragmatique en langue étrangère.

Utkan Boyacıoğlu est diplômé de la Faculté des Lettres du Département de Langue et Littérature de l'Université d'Istanbul (2002). Il a travaillé en tant que lecteur à Istanbul et à Izmir. Il a fait sa maîtrise à l'Université de 9 Eylül à l'Institut de Sciences de l'Education au Département de Didactique du Turc Langue Etrangère. Depuis 2010, il est lecteur à l'Université d'Economie d'Izmir où il donne des cours de Français et de Turc Langue Etrangère. Il donne également un cours intitulé « Communication professionnelle ».

Cemal Bali Akal est Professeur à la Faculté de Droit de l'Université Bilgi d'Istanbul et à la Faculté de Droit de l'Université Galatasaray.

Seza Sinanlar Uslu est Docteure de l'Université Technique d'Istanbul (2008). Depuis 2009, elle est maître de conférences au département de l'Art de l'Université Technique de Yıldız. Son domaine de recherche contient la vie artistique et culturelle de l'Empire Ottoman au 19^e siècle, la presse francophone et la critique d'art.

Tuba Ayık Akça est assistante de recherche dans le Département de Traduction et d'Interprétation de l'Université d'Istanbul. Elle a obtenu son doctorat en Traductologie sur les travaux traductologiques dans les textes de l'Union Européenne. Elle travaille dans le domaine de la traduction des textes de l'Union Européenne surtout sur les

textes portant sur l'égalité entre les hommes et les femmes. Elle continue à faire des traductions dans les spécialités du domaine comme l'économie, l'histoire des arts et le droit.

Füsün Şavli est diplômée de l'Université d'Istanbul, Faculté des lettres et de littérature françaises. Auteure d'un mémoire de master sur la linguistique et d'une thèse de doctorat sur l'enseignement du français langue étrangère, elle est actuellement maître de conférences adjointe à l'Université de Marmara, Faculté de Pédagogie Atatürk, au département de didactique du FLE. Elle a publié des articles sur l'enseignement des langues, spécialement sur le français comme langue étrangère. Elle a également travaillé dans divers projets européens pour l'apprentissage des langues et le dialogue interculturel.

Ömrüm Erdaş Kesmer est diplômée de l'Université Technique de Yildiz, faculté des sciences et de la littérature. Licenciée en traductologie française, elle a poursuivi ses études à l'Université d'Istanbul à la faculté de pédagogie de Hasan Ali Yücel, son mémoire de master portant sur l'enseignement du français langue étrangère. Elle a traduit des romans du français au turc. Actuellement, elle enseigne le français langue étrangère aux apprenants turcs de tout âge.

Yaprak Türkan Yücelsin Taş est diplômée de l'Université de Marmara, Faculté de Pédagogie Atatürk, Département de Didactique du FLE. Licenciée en 1995, elle a préparé un mémoire de maîtrise en 1999 à l'Université de Marmara puis un mémoire de DEA en Sciences du Langage à l'Université Paris 8 en 2001. Auteure d'une thèse de Doctorat en cotutelle en Sciences du Langage à l'Université Paris 8 et à l'Université d'Istanbul (2006), elle a également travaillé dans divers projets européens. Elle est actuellement maître de conférences adjointe à l'Université de Marmara.

Esra Erdem est diplômée de l'Université de Gazi, Faculté de Pédagogie, au Département de Didactique du FLE. Elle est professeur de français et travaille actuellement au Lycée Anatolien Cengizhan. Elle prépare également un mémoire de master à l'Université de Marmara sous la direction de Yaprak Türkan Yücelsin-Taş.



Consignes aux auteurs

ISSN 1961-9472 / ISSN en ligne 2257- 8404

1. Les propositions d'article seront envoyées pour évaluation à l'adresse éditoriale de la revue : synergies.turquie@gmail.com. L'auteur y joindra un court CV. Lors de la remise définitive de l'article, il fera parvenir à la rédaction un texte rédigé de 5 lignes résumant son cursus et ses axes de recherche. Un article ne peut pas avoir plus de deux auteurs. Les noms des collaborateurs éventuels et de leur institution seront indiqués en note.
2. L'auteur enverra sa proposition et son article en langue française. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la stricte limite de 3 articles non francophones par numéro. En cas d'article traduit, le nom du traducteur doit figurer et être précédé de l'indication de la langue d'origine : « traduit de l'allemand par... ».
3. Les travaux seront inédits et n'auront pas été envoyés à d'autres lieux de publications. Ils n'auront pas non plus été proposés simultanément à plusieurs revues du GERFLINT. Les propositions et articles des chercheurs appartenant à la zone géographique couverte par la revue seront examinés en priorité.
4. Les articles suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique et du comité de lecture de la revue ou/et par des évaluateurs extérieurs. À l'issue de la double évaluation par les pairs, l'admission de l'article par le rédacteur en chef de la revue est toujours sous réserve d'acceptation définitive par le conseil supérieur scientifique et technique du GERFLINT. L'auteur recevra le contenu de ces évaluations.
5. Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras et en petits caractères, ne sera pas trop long. Le prénom et le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, du pays et l'adresse électronique de l'auteur seront centrés et en petits caractères.
6. L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 8-10 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9.
7. L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera traduit en turc puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

8. La police de caractère est Trébuchet ou Times New Roman, taille 10. Le texte, sur fichier Word, doit être saisi au kilomètre. La tabulation est interdite. La revue a son propre standard de mise en forme.

9. L'article, dans la mesure du possible, sera d'une longueur comprise entre 15 000 et 30.000 signes, soit 6-12 pages Word, bibliographie et notes comprises. Les articles s'éloignant trop de ces limites ne seront pas acceptés.

10. Tous les paragraphes (titres en gras, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La segmentation en 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

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

12. Les notes (taille 8), brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article après la bibliographie avec appel de note automatique continu (1,2,...5).

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

14. Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italique, taille 9, séparées du corps du texte par un espace. Les citations courtes resteront dans le corps du texte, taille 10. Les citations dans une langue autre que celle de l'article devront être traduites dans le corps de l'article avec la version originale en note.

15. La bibliographie en fin d'article (taille 10, sans alinéa) s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement alphabético-chronologique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée.

16. 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.

17. 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.

18. 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.

19. **Pour les références électroniques**, les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront l'hyperlien et le soulignement automatique de ces références et les feront suivre de la date de consultation après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

20. 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>

21. Tout document (graphiques, schémas, figures, photos, cartes géographiques, etc.) sera envoyé au format PDF ou JPEG, avec obligation de références, de mettre une légende et un titre selon le copyright sans être copié/collé mais scanné à plus de 300 pixels (avec paramètres de cadrage). Les images et photos devront être envoyées à part. Un extrait de texte scanné doit être réécrit en Word. Il est également possible d'utiliser un logiciel de reconnaissance des caractères pour éviter tout problème de qualité d'impression. L'épaisseur de trait des tableaux doit être de 0,25. Les tableaux (Police Trébuchet Taille 8) qui ne sont pas assez clairs sont refusés.

22. Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ne sont pas acceptés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références.

23. Lorsque l'article aura reçu un avis favorable ou favorable sous réserve de modifications, son auteur est prié de procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles sous réserve de modification seront soumis à une seconde évaluation.

24. L'article sera mis en ligne et diffusé par le service éditorial du GERFLINT dans son intégralité. L'auteur recevra un exemplaire du numéro imprimé dans un délai maximal de 4 à 6 mois à partir de la date de mise en ligne du numéro. Une contribution pour affranchissement peut être demandée.

25. Une fois publié et numérisé par le GERFLINT, l'article pourra être déposé en post-publication à condition que le Directeur de publication ainsi que le Pôle éditorial soient avertis et en donnent l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com



Synergies Turquie n°6/2013

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

Président fondateur: Jacques Cortès

RÉSEAU DES REVUES SYNERGIES DU GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Canada	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Pôle éditorial: Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeaupin

Site: <http://www.gerflint.eu>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Turquie, n°6/2013

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (Creativ') - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins - France

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2013

Imprimé à Istanbul en décembre 2013 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.eu