

Numéro 7 / Année 2014

# Synergies Turquie

Revue du GERFLINT

## **Les États du français en Turquie**

Coordonné par Hüseyin Gümüő et Füsun Őavlı



GERFLINT



# Synergies Turquie

N° 7/Année 2014

Les États du français en Turquie

Coordonné par Hüseyin Gümüş  
et Füsun Şavlı



REVUE DU GERFLINT  
2014

## POLITIQUE EDITORIALE

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

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

**Libre Accès et Copyright :** © **Synergies Turquie** est une revue 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, Président de  
l'Association des Professeurs de Français d'Istanbul

### Rédactrice en chef adjointe

Füsün Şavlı, Université de Marmara

### Secrétaire de rédaction

Yaprak Türkan Yücelsin Taş, Université de Marmara

### Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains les Moulins - France

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

[gerflint.edition@gmail.com](mailto: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](http://www.ifturquie.org)

### Contact de la rédaction:

[synergies.turquie@gmail.com](mailto:synergies.turquie@gmail.com)

### 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 deYıldız), Doğan Günay (Université de Dokuz Eylül).

### Comité de lecture

Abdüllatif Acarlıoğlu (Université Anadolu Eskişehir), Füsün Ataseven (Université Technique de Yıldız), Alev Bulut (Université d'Istanbul), Nurcan Delen Karağaç (Université d'Istanbul), Ayşe Ece (Université d'Istanbul), Ertuğrul Efeoğlu (Université Technique de Yıldız), Ayla Gökmen (Université d'Uludag), Gülnihal Gülmez, (Université Anadolu Eskişehir), Rifat Günday (Université d'Ondokuz Mayıs), Marie-Christine Jung (Attachée de Coopération pour le Français à Istanbul, Ambassade de France), Şeref Kara (Université d'Uludag), Ayşe Kıran (Université de Hacettepe), Nur Nacar-Logie (Université d'Istanbul), Tarkan Okçuoğlu (Université d'Istanbul), Abdullah Öztürk (Université de Konya Selçuk), Nurten Sarıca (Université de Pamukkale), Osman Senemoğlu (Université de Galatasaray), Özden Sözalın (Université d'Istanbul), Necmettin Sevil (Université d'Istanbul), Mine Yazıcı (Université d'Istanbul), Arsun Yılmaz (Université d'Istanbul), Selim Yılmaz (Université de Marmara).

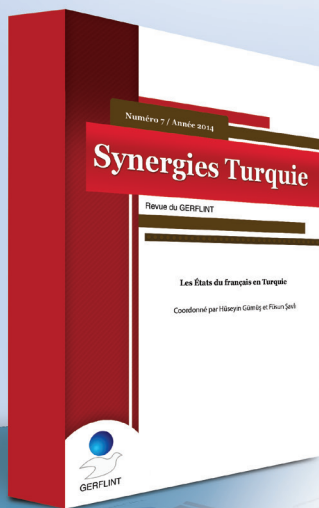
### Patronages

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

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

# PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

**Synergies Turquie n°7 / 2014**  
<http://gerflint.fr/synergies-turquie>



**INSTITUT  
FRANÇAIS**  
İSTANBUL



## Indexations et référencements

DOAJ  
Entrevues  
Héloïse  
Index Islamicus  
MIAR  
Mir@bel  
MLA  
ROAD  
Scopus  
SHERPA/RoMEO  
Ulrich's

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

## Disciplines couvertes par la revue

- 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



# Les États du français en Turquie

Coordonné par Hüseyin Gümüş  
et Füsun Şavlı



## Sommaire



<b>Hervé Guillou</b> ..... Avant-propos	7
<b>Hüseyin Gümüş, Füsun Şavlı</b> ..... Présentation	9
<b>Canan Aydınbek</b> ..... L'Auto-évaluation et une Comparaison entre l'Expression Orale de quelques Apprenants de Français et Celle d'un Natif	13
<b>Pınar Aka</b> ..... La fondation de la poésie moderne turque et l'obscurité	25
<b>Sonia Benamsili</b> ..... L'usage stratégique du stéréotype dans la production de la caricature : cas des caricatures de Dilem Ali	39
<b>Ertuğrul Efeoğlu</b> ..... Ömer Seyfettin: un précurseur francophone des lettres modernes turques	51
<b>Gülдер Emre</b> ..... Le portrait de Hasan Ali Yücel peint par Feyhaman Duran	63
<b>Süleyman Eroğlu, Şeref Kara</b> ..... Turkish Advertising Texts from a Linguistic and Cultural Viewpoint	77
<b>Erdogan Kartal, Emine Parlak</b> ..... D'hier à aujourd'hui l'état des lieux des matériels didactiques du Français Langue Étrangère en Turquie	89
<b>Fatma Kazanoğlu</b> ..... Les structures langagières utilisées dans les énoncés ironiques	105
<b>Şeref Kara, Jonathan Broutin</b> ..... L'impact des stéréotypes sur le discours de la caricature politique	127
<b>Sündüz Öztürk Kasar, Şilan Karadağ Evirgen</b> ..... S'auto-traduire : re-composer ou dé-former sa propre œuvre ?	139
<b>Havva Özçelebi</b> ..... Didactiser un fait divers dans les cours de production écrite en français	151

<b>Serap Yüzcüller, Arsal-Seda Yavuz</b> .....	<b>167</b>
The portrait of the 'scapegoat woman' as witch	
<b>Veda Aslım-Yetiş, Halil Elibol</b> .....	<b>179</b>
L'interculturalité à travers les méthodes de français « Latitudes 1/2» et « Alter Ego 1/2 »	
<b>Annexes</b> .....	<b>201</b>
Profil des auteurs.....	<b>203</b>
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Turquie</i> .....	<b>207</b>
Le réseau des <i>Revue Synergies du GERFLINT</i> .....	<b>211</b>





**Hervé Guillou**

Attaché de coopération éducative  
Ambassade de France en Turquie

Ce numéro très éclectique intitulé « Les États du français en Turquie » est fidèle à la vocation de la revue *Synergies Turquie* de faire cohabiter les concepts, les plus variés tels que la pédagogie, l'art, l'ironie ou l'obscurité.

Des œuvres de Duran, où Gülder Emre explore de façon scientifique le portrait de Hasan Ali Yücel comme si l'on cherchait à étudier en profondeur l'âme du grand pédagogue qui a été l'un des artisans de la coopération franco-turque en termes d'éducation, à Ömer Seyfettin, étudié ici par Ertuğrul Efeoğlu et qu'on a parfois surnommé le Maupassant turc, « Jeune Plume », francophile et touraniste convaincu, l'art et la littérature se sont invités dans ce septième opus de *Synergies Turquie*.

Pınar Aka explore les origines de la « modernité » et de son héritage classique dans la poésie de Yahya Kemal et de Ahmet Haşim : le concept d' « obscurité » qui a été l'une des bases de la poésie moderne apparaît ici comme fondateur de la transition entre la poésie ottomane et la nouvelle littérature nationaliste et républicaine. Dans un autre ouvrage, Pınar a d'ailleurs également évoqué l'influence de Baudelaire sur Yahya Kemal.

L'ironie est une pratique extrêmement complexe à saisir entre deux cultures, il en sera question dans trois textes différents. Fatma Kazanoğlu en étudie la structure langagière et ce qui justifie le recours à telle ou telle figure rhétorique. Les caricatures de Dilem Ali, parues dans le quotidien algérien *Liberté* et présentées par Sonia Benamsili, lui ont valu bien des déboires face aux intransigeances religieuses et politiques en Algérie, mais aussi la reconnaissance internationale de son humour et de son ironie constructive, en opposition avec l'entropie extrémiste. Seref Kara et Jonathan Broutin s'attaquent de leur côté à la difficulté qu'il y a à comprendre la caricature politique dans un contexte interculturel : s'appuyant sur ce qui est paru dans la presse au cours des événements de Gezi, les auteurs s'interrogent sur l'impact réel de la caricature politique dans une société différente.

Le dialogue interculturel, qui est l'un des piliers de la revue *Synergies Turquie*, nous donne à lire deux articles intéressants : deux auteurs de l'université Anadolu, Veda Aslim-Yetis et Halil Elibol explorent l'interculturalité, par le biais des manuels de Fle où ce concept est très diversement représenté et Süleyman Eroğlu et Şeref Kara regardent

les textes publicitaires comme apports culturels au même titre que les chansons ou les proverbes.

Enfin c'est vers l'autonomie que s'orientent les articles de Canan Aydınbek et de Sündüz Öztürk Kasar et Silan Karadag Evirgen : pour Canan l'auto-évaluation doit passer par une phase, dirigée, de prise de conscience des erreurs. Pour Sündüz et Silan, l'auto-traduction permet peut-être d'éviter au moins quelques-unes des 12 « tendances déformantes » d'Antoine Berman. Ces mêmes tendances pourraient également apparaître dans l'exploitation de faits divers authentiques : les distorsions qui apparaissent en narration dans les transferts du turc au français sont ici étudiés par Havva Özçelebi.

C'est une compilation dense, diverse, exigeante et de grande qualité scientifique que nous livre ce nouveau numéro de *Synergies Turquie*.

Je vous souhaite une excellente lecture.

Hervé Guillou  
Attaché de coopération éducative  
Ambassade de France en Turquie



**Hüseyin Gümüş  
Füsun Şavlı**

La revue du Gerflint, *Synergies Turquie* avec son septième numéro intitulé « Les États du français en Turquie » est désormais une référence incontournable dans les domaines des études sociales et culturelles en Turquie. Elle reflète non seulement la voix des chercheurs francophones turcs, mais aussi celle des chercheurs vivant à l'étranger avec des études fondées sur la littérature, la culture, l'interculturalité et la langue. C'est par le biais de diverses études que la revue *Synergies Turquie* assure la consolidation des réseaux de recherche en français et sur le français avec un rapprochement interdisciplinaire.

La recherche portant sur «*L'Auto-évaluation et une comparaison entre l'expression orale de quelques apprenants de français et celle d'un natif*» de **Canan Aydınberk** interroge l'expression orale de quelques apprenants turcs et celle d'un natif en mettant l'accent sur l'auto-évaluation.

**Pinar Aka** envisage dans son article «*La fondation de la poésie moderne turque et l'obscurité*» comment la poésie de Yahya Kemal et celle d'Ahmet Haşim ont franchi le cap de la modernité en utilisant la notion d'obscurité par laquelle elle montre le «devenir moderne» de la poésie qui n'est pas indépendant de son héritage traditionnel.

**Sonia Benamsili**, dans son article «*L'usage stratégique du stéréotype dans la production de la caricature : cas des caricatures de Dilem Ali*» insiste sur le stéréotype en tant que ressource stratégique particulièrement utile dans la caricature. Elle démontre également l'importance (l'indispensabilité) de sa présence dans le discours caricatural ainsi que les différentes manipulations qu'en fait le caricaturiste pour produire ses dessins et pour atteindre ses objectifs.

**Ertuğrul Efeoğlu**, dans son travail «*Ömer Seyfettin: un précurseur francophone des lettres modernes turques*» étudie l'impact de la littérature française sur la littérature turque en se focalisant sur la carrière novelliste d'Ömer Seyfettin, un des grands précurseurs dans le domaine de la modernisation de la langue et la littérature turques.

**Gülde Emir** étudie le style et la technique de Feyhaman Duran dans ses travaux de peinture à l'huile. De ce fait, l'auteur, après avoir analysé divers tableaux de la collection du peintre, analyse le portrait de Hasan Ali Yücel peint à l'huile afin d'en révéler les techniques utilisées.

**Süleyman Eroğlu et Şeref Kara**, dans leur étude « Les textes *publicitaires du point de vue linguistique et culturel* » analysent les dimensions culturelles et linguistiques de textes publicitaires selon le schéma de communication de Roman Jakobson.

**Erdoğan Kartal et Emine Parlak**, dans leur étude «*D’hier à aujourd’hui l’état des lieux des matériels didactiques du Français Langue Étrangère en Turquie*» mettent en évidence l’état des lieux des matériels didactiques du Français Langue Étrangère principalement conçus et publiés en Turquie depuis la Révolution linguistique (1928) jusqu’à nos jours. Quant à la démarche méthodologique, c’est l’analyse dite documentaire qui interviendra tout au long de leur travail.

**Fatma Kazanoğlu** dans son étude « Les structures langagières utilisées dans les énoncés ironiques » s’interroge sur les structures langagières des énoncés ironiques dans des productions extra-littéraires afin d’en faire l’analyse selon le procédé rhétorique auquel ils font principalement appel, à savoir l’hyperbole, la litote et les jeux de mots.

Dans l’article « L’impact des stéréotypes sur le discours *de la caricature politique* » Şeref Kara et **Jonathan Broutin** abordent l’aspect des figures dites rhétoriques, réalisées dans la partie textuelle et dans la partie iconique des caricatures. La recherche s’inscrit dans le cadre d’une étude portant sur la sémiologie de la caricature publiée par la presse écrite étrangère pendant les événements sociaux survenus au printemps dernier en Turquie.

**Sündüz Öztürk Kasar et Şilan Karadağ Evirgen** avec un article intitulé « *S’auto-traduire : re-composer ou dé-former sa propre œuvre ?* » s’interrogent sur l’auto-translation qui permet à un auteur de réécrire son œuvre dans une autre langue tout en respectant son univers fictionnel et de l’adapter à ses nouveaux lecteurs. Dans cette perspective, afin d’analyser le processus d’auto-translation d’Osman Necmi Gürmen et de Yiğit Bener, les auteurs se réfèrent au modèle d’analyse de traduction intitulé *les tendances déformantes* proposé par Antoine Berman.

Le fait divers défini en tant que pratique journalistique (au sens général) s’utilise depuis longtemps dans l’enseignement du FLE.

**Havva Özçelebi** dans son étude «*Didactiser un fait divers dans les cours de production écrite en français* » nous parle de son expérience de classe sur l’exploitation d’un fait divers en tant que document authentique dans les cours de production écrite en première année de licence avec des apprenants du département de Français Langue Étrangère à Université Uludağ .

**Serap Yüzgüller Aarsal et Seda Yavuz** dans «*Le portrait de la sorcière comme “bouc émissaire”*» nous parlent du “bien” et du “mal” qui ont été mis en relation, dans les religions monothéistes avec le Dieu et le Satan. D’autre part, en ce qui concerne cette

distinction, elles trouvent les sources de la transformation de la femme “bouc émissaire” en une sorcière qui est considérée comme un code conventionnel chez les hérétiques occidentaux. Ainsi, les auteurs y analysent l’impact entre ce code conventionnel et ce code visuel proposé par l’art européen.

**Veda Aslım-Yetiş et Halil Elibol** dans leur travail analysent deux manuels de FLE publiés selon les principes du CECR afin de déterminer la place réelle accordée à l’interculturalité et de voir également si elles permettent l’acquisition d’une compétence interculturelle. *Latitudes* (1 et 2) et *Alter Ego* (1 et 2) ont été analysées car ce sont les plus utilisées dans les classes préparatoires des Universités en Turquie.

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

Nos remerciements s’adressent particulièrement à M. Hervé Guillou, attaché de coopération éducative et Mme Marie-Christine Jung, attachée de coopération pour les français qui ne cessent d’encourager la contribution à ce projet.

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

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

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



# L'Auto-évaluation et une comparaison entre l'expression orale de quelques apprenants de français et celle d'un natif



**Canan Aydınbek**

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

Reçu le 29-04-2014/ Évalué le 20-05-2014/ Accepté le 15-10-2014

## Résumé

Ce travail qualitatif a pour objectif principal de comparer l'expression orale de quelques apprenants turcs et celle d'un natif. À cette fin, les apprenants ont été invités à résumer un court-métrage qu'ils ont regardé. Nous les avons filmés puis transcrit les enregistrements pour comparer la quantité et la variété des mots utilisés. Selon les résultats, les apprenants turcs possèdent un vocabulaire qui est nettement moins riche que celui de l'étudiante native. Notre second objectif est de savoir si prendre conscience de leurs erreurs a un effet sur l'objectivité des apprenants en auto-évaluation. À cette fin, nous avons demandé à chaque apprenant d'évaluer sa production après avoir regardé l'enregistrement. Nous leur avons ensuite fait repérer leurs erreurs et demandé d'ajuster les premières auto-évaluations. La comparaison entre les notes de la première et celles de la deuxième auto-évaluation a montré que les apprenants avaient baissé leurs notes après avoir repéré leurs erreurs. En conclusion, nous sommes amenée à penser que la richesse du vocabulaire joue un rôle important sur la fluidité de l'expression orale et que la prise de conscience des erreurs pourrait aider à augmenter l'objectivité des apprenants en auto-évaluation.

**Mots-clés:** expression orale, auto-évaluation, enseignement du français oral

## Öz değerlendirme ve birkaç Fransızca öğrencisi ile anadili konuşan bir öğrencinin sözlü anlatımının karşılaştırması

## Özet

Bu niteliksel çalışmanın birinci amacı birkaç Fransızca öğrencisi ile anadili Fransızca olan bir öğrencinin sözlü anlatımlarını karşılaştırmaktır. Bu amaçla öğrencilerden izledikleri bir kısa filmi özetlemelerini istedik. Onları kamerayla kaydettik ve bu kayıtları yazıya dökerek kullanılan sözcükleri miktar ve çeşitlilik açısından karşılaştırdık. Sonuçlar bize Türk öğrencilerin sözcük hazinelerinin Fransız öğrencinin sözcük hazinesine göre oldukça fakir olduğunu gösterdi. İkinci amacımız ise, hatalarının farkına varmalarının öğrencilerin öz değerlendirme becerileri üzerinde bir etkisi olup olmadığını görmekti. Bu amaçla her öğrenciye kendi anlatımlarını izlettirerek not vermelerini istedik. Daha sonra yaptıkları hataları gösterdik ve ilk değerlendirmeyi gözden geçirmelerini istedik. Birinci ve ikinci öz değerlendirmelerin notlarının karşılaştırması, öğrencilerin hatalarını gördükten sonra notlarını düşürdüklerini gösterdi. Sonuç olarak, sözcük hazinesinin zengin olmasının sözlü anlatımın akıcılığı açısından önemli bir rol oynayabileceğini ve hatalarını görmenin öğrencilerin daha nesnel bir öz değerlendirme yapmalarına yardımcı olabileceğini düşündük.

**Anahtar sözcükler:** sözlü anlatım, öz değerlendirme, Fransızca sözlü dil öğretimi

## Self-assessment and a comparison between the oral expression of some French learners and a native speaker

### Abstract

This qualitative study aimed firstly to compare oral expressions of some Turkish learners and that of a native French speaker. Learners were asked to summarize a short film they watched. We have filmed them and transcribed records. We then compared the amount and variety of words they used. The results showed us that the vocabulary of Turkish learners is much poorer than the French student's vocabulary. Secondly, we aimed to reveal the effect of being aware of their errors on the self-assessment skills of learners. For this purpose, we asked learners to evaluate their productions after watching the recordings. After that, we did identify their errors and asked them to adjust the scores of first self-assessments. The comparison between the notes of the first and second self-assessments showed that students had lowered their ratings after realizing their errors. In conclusion, we are led to think that the richness of vocabulary plays an important role on the fluency of oral expression and that awareness of the errors could help to increase learner's objectivity in self-assessment.

**Keywords:** oral expression, self-assessment, teaching oral French

### Introduction

Qu'il soit imposé par une institution ou non, l'acte d'évaluer fait partie intégrante d'un processus d'enseignement/apprentissage. Il permet, d'un côté, de mettre en cause l'efficacité de l'acte d'enseignement avec ses divers facteurs tels les méthodes et les matériels d'enseignement utilisés, les stratégies d'enseignement/apprentissage adoptées, la durée consacrée à l'enseignement, le type et la nature des activités réalisées, etc. De l'autre côté, il a pour but d'exprimer à quel degré les objectifs d'enseignement/apprentissage sont atteints par les apprenants. « Et c'est donc en fonction des objectifs visés, qu'ils soient explicitement *ou non définis, qu'est programmée, mise en place et effectuée l'intervention pédagogique...* » (Langouet, 1993 :19-20).

Si l'on veut que l'acte d'évaluation soit signifiant, il est nécessaire d'abord de préciser le plus clairement possible, dès le début du processus d'enseignement/apprentissage, les savoir-faire, les connaissances et les compétences à faire acquérir/acquérir, puisque l'on ne peut évaluer les acquis que par rapport à ces repères. Ensuite, l'enseignant devrait informer les apprenants sur les objectifs visés, le type de performance attendue et les critères d'évaluation qui permettent de juger leurs performances et de prendre une décision.

Selon Lussier (1992), l'évaluation est une démarche en quatre étapes : 1. L'intention, 2. La mesure, 3. Le jugement, 4. La décision. La première consiste à déterminer les buts et les modalités de l'évaluation. En deuxième étape, il s'agit de recueillir les



informations qui correspondent à ce que l'on veut mesurer. La troisième étape permet de porter un jugement sur les données recueillies et en dernière étape, il s'agit de prendre une décision relative au degré de maîtrise des objectifs, au passage dans une classe supérieure ou à la sanction des acquis.

L'acte d'évaluer ne prend son sens que si l'on prend en considération la relation des étapes précédentes de la séquence d'enseignement. Autrement dit, il est nécessaire d'évaluer les acquis en congruence avec les objectifs d'enseignement et les activités réalisées en salle de classe. « *S'il y a distorsion entre les objectifs d'apprentissage visés, les situations d'apprentissage vécues par le élèves et les tâches évaluatives auxquelles on les soumet, les élèves seront les premiers à en subir les conséquences et à en être pénalisés* » (Lussier, 1992 :16).

## 1. L'Auto-évaluation

Les appréciations et les jugements portés par les apprenants sur leurs acquis et apprentissages constituent une importante source d'information pour l'enseignant qui gère le processus d'enseignement/apprentissage. Celui-ci a la possibilité de les exploiter comme des outils indispensables qui permettent de choisir les matériaux et les objectifs d'enseignement les plus adaptés aux besoins des apprenants. Car s'il y a un décalage entre les jugements de l'enseignant et ceux de l'apprenant, ce dernier ne s'investirait que partiellement dans son acte d'apprentissage. Il serait donc utile qu'il prenne conscience de ses acquis, de ses points faibles et de ses propres stratégies d'apprentissage.

L'appropriation des savoir-faire dans le domaine d'apprentissage, c'est-à-dire «apprendre à apprendre» impliquerait l'intégration d'une compétence d'auto-évaluation qui sert à « *objectiviser aussi systématiquement que possible des critères d'appréciations qui permettent à l'apprenant de se repérer dans ses apprentissages* » (Carton, 1993 :30). Il est évident que cette capacité à gérer ses apprentissages fait partie d'un apprentissage autonome mais n'oublions pas que ses apports à un processus d'apprentissage dirigé par l'enseignant ne sont pas du tout négligeables.

En conséquence, un processus d'enseignement/apprentissage qui se veut complet et efficace devrait prendre en compte le rôle d'«apprendre à apprendre» et chercher des moyens afin de faire acquérir une compétence d'auto-évaluation. « *Un déconditionnement doit s'opérer pour que l'apprenant ne perçoive plus l'évaluation comme une sanction externe, mais comme un outil de contrôle sur son action d'apprentissage. Dans cette perspective, pour apprendre à apprendre, l'apprenant intègre l'auto-évaluation à toutes les opérations de l'apprentissage* » (Barbot, 2000 :134).

## **2. Méthodologie**

### **2.1. Le problème et le type de recherche**

Puisque l'objectif ultime de l'enseignement/apprentissage d'une L.E. donnée est d'acquérir une compétence la plus proche possible à celle d'un locuteur natif de cette langue, il nous paraît significatif de comparer la production des apprenants avec celle d'un natif. Par ailleurs, Les productions des apprenants sont souvent évaluées par l'enseignant et ceux derniers, n'ayant pas l'habitude de s'autoévaluer systématiquement, ils ont souvent tendance à évaluer leurs performances langagières d'une manière subjective. Cette subjectivité est due non seulement au manque d'expérience dans le domaine de l'auto-évaluation mais aussi au fait que les apprenants ont, en général, une idée incomplète sur la compétence visée.

Dans le cadre de ce travail, notre objectif est de chercher des réponses aux questions suivantes :

- 1- Quelles sont les différences entre la production orale des apprenants turcs et celle d'un locuteur natif de français ?
- 2- Une prise de conscience de leurs erreurs exerce-t-elle un effet sur la capacité à s'autoévaluer des apprenants ?

Afin de chercher des réponses aux questions ci-dessus, nous avons opté pour une méthode de recherche qualitative qui permet mieux de faire une description minutieuse des productions des apprenants. Car notre objectif n'est pas de généraliser les faits à partir des observations mais de les analyser en détail en nous basant sur des données moins nombreuses par rapport à celles obtenues à travers une recherche quantitative.

### **2.2. L'échantillon et les outils de collecte de données**

Notre échantillon est constitué de trois étudiantes turques choisies parmi celles/ceux qui étudient le français dans la faculté de pédagogie de l'Université Anadolu (Eskişehir) et une étudiante française qui a suivi certains cours du département du F.L.E., dans le cadre du programme Erasmus. Nous avons choisi une étudiante de chaque classe par la sélection aléatoire et notre univers est limité du nombre des étudiants de F.L.E. répartis en première, deuxième et troisième année. Nous avons mené cette recherche au premier semestre de l'année scolaire 2010-2011, dans le cadre d'un cours au choix qui a pour objectif général d'offrir aux apprenants la possibilité de pratiquer le français à travers les films français.

Pour collecter les données de cette recherche, nous avons utilisé le septième court métrage (La Bastille) qui se trouve dans le film « Paris, je t'aime » réalisé par différents

réalisateurs. Nous avons ensuite transcrit la production des apprenants et nous leur avons demandé de l'évaluer en utilisant la grille d'évaluation suivante pour l'expression orale.

### La grille d'évaluation pour l'expression orale

Grammaire et syntaxe	1	2	3	4	5	6
Vocabulaire	1	2	3	4	5	
Fluidité	1	2	3	4		
Prononciation	1	2	3			
Cohérence du discours	1	2				
Point total	/20					

### 2.3. Le déroulement de l'expérimentation

Les étudiantes ont regardé le film sous-titré en turc car nous avons voulu assurer la bonne compréhension des dialogues. Ensuite, nous leur avons rappelé les règles à respecter pour résumer un texte et demandé de résumer le film qu'ils ont vu. Nous les avons filmés lors du résumé oral. La performance de chaque étudiante (sauf celle de l'étudiante native) a été évaluée d'abord par le chercheur (enseignant), puis par l'étudiante. Après avoir regardé les enregistrements, l'enseignant a signalé les erreurs de chacune afin qu'elle puisse en prendre conscience. On a enfin demandé aux étudiantes de réviser et de réajuster leurs premières auto-évaluations. Nous avons ensuite comparé les premières et les secondes auto-évaluations entre elles, puis avec celles de l'enseignant afin de constater les différences. Les enregistrements ont été transcrits pour une analyse qualitative et une comparaison a été faite entre la production des étudiantes turques et celle de l'étudiante française.

### 3. La présentation et l'interprétation des résultats

Dans le cadre de ce travail, nous n'avons pris en considération que les données linguistiques telles l'usage des règles syntaxico-grammaticales, le vocabulaire et la prononciation. Nous avons compté également les courtes (jusqu'à trois secondes) et longues pauses (trois secondes et plus) qui seraient représentatives sur le plan de fluidité et aisance dans l'expression orale. Une analyse des faits discursifs qui seraient

également une précieuse source de données n'a pas été envisagée dans les limites de ce travail.

Voyons ci-dessous le tableau qui montre le nombre de mots total et la classification par catégorie grammaticale ainsi que le nombre de pause que contient le résumé oral de chaque étudiante.

**Tableau 1 : Le nombre de mot et de pause que contiennent les résumés**

Catégories No. étudiant	Nombre de pauses courte / longues	Nombre de verbes	Nombre de noms	Nombre d'adjectifs	Fréquence / type de connecteurs	Nombre de mots total
Étudiante 1	52 / 3	18	12	4	17 / 7	193
Étudiante 2	36 / 0	27	18	4	22 / 9	360
Étudiante 3	53 / 6	20	15	2	9 / 7	264
Étudiante 4 (native)	25 / 0	40	29	9	26 / 6	334

Si nous considérons d'abord la richesse du vocabulaire, nous pouvons constater que le nombre total de mot utilisé par l'étudiante 2 (360) est plus élevé que par celui utilisé par l'étudiante native (334). Mais la 1<sup>e</sup> et la 3<sup>ème</sup> étudiante ont eu recours à beaucoup moins de mots en comparaison avec ceux de l'étudiante native. Cependant afin d'évaluer la richesse du vocabulaire, il est aussi indispensable de prendre en compte la variété des mots et de vérifier si ceux-ci sont conformes au contexte dans lequel ils sont utilisés. De ce point de vue, le tableau ci-dessus indique que le vocabulaire de l'étudiante native est assez riche et varié. Plus précisément, elle a utilisé 40 verbes, 29 noms, 9 adjectifs et 6 connecteurs différents. Précisons que la fréquence des connecteurs est plus élevée que celle des autres (26). Quant aux étudiantes turques, c'est la première qui a utilisé le moins de verbes (18) et de noms (12). Elle a utilisé 17 fois les 7 différents connecteurs. C'est l'étudiante 2 qui a utilisé, après l'étudiante native, le plus de verbe, nom et connecteur et autant d'adjectif que la première étudiante. La troisième étudiante, quant à elle, a utilisé 20 verbes, 15 noms et 2 adjectifs différents. Cependant la fréquence des connecteurs est la plus basse (9). À la suite de ces considérations, nous pouvons conclure que le vocabulaire que possède la 2<sup>ème</sup> étudiante est plus riche et varié que celui des deux autres. Ce qui pourrait expliquer dans une certaine mesure le caractère nettement plus fluide de son récit.

Nous commenterons ensuite le nombre de pauses que contiennent les quatre récits. Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, les pauses qui durent moins de 3 secondes ont été admises comme courtes et celles durant plus de trois secondes comme pauses longues. Les premières ne dépassant pas les limites naturelles de pause entre deux énoncés ou

les parties d'un même énoncé peuvent être considérées comme une caractéristique du discours produit par un locuteur natif. On constate d'ailleurs 25 pause courte dans le récit de l'étudiante native mais aucune ne gêne la fluidité et la compréhension de ce dernier. Par ailleurs, rappelons que l'endroit de ces pauses courtes paraît jouer un rôle plus important que leur fréquence. Dans la transcription du récit de l'étudiante native, on voit que les pauses sont placées entre les groupes rythmiques. Elles jouent donc un rôle semblable à celui de la virgule et/ou du point (point d'interrogation, point d'exclamation, etc.) à l'écrit, pour démarquer les propositions ou les syntagmes et par conséquent elles ne constituent pas des ruptures embarrassantes dans l'enchaînement oral. Or, les courtes pauses dans les trois autres récits produits par les étudiantes de FLE ont plutôt la fonction de suspendre la parole pour quelques secondes afin de pouvoir réfléchir à la suite de l'énoncé ou de chercher le bon mot. Nous pourrions illustrer ce que nous venons de dire par quelques énoncés tirés des récits de ces étudiantes :

1- « .../ après / un jour elle est morte et euh / quand / il / quand il voit / une femme / qui porte / un manteau rouge ... »

2- « ... Elle fait / \*toute pour elle et il / va sorti / il va / à la cinéma / ensemble / Euhh /// mais enfin / euh malheureusement / la femme / est mort / et /// et l'homme est très triste / naturellement /// après / la temps/tam/-là / euhh / quand il / voit euh quand il veut /// euh la femme qui / portait / trench coat rouge / elle /// pense sa femme / euhh /... »

Dans l'énoncé 1, la pause qui précède et celle qui suit 'un jour elle est morte et euh' marque un groupe rythmique. Pourtant la suite de l'énoncé 'quand il voit une femme qui porte un manteau rouge' contient cinq pauses qui ne correspondent pas aux groupes rythmiques mais qui évoquent une réflexion pour choisir les formes linguistiques adaptées au contenu sémantique à exprimer.

Dans l'énoncé 2, les pauses entre le pronom et le verbe '...il / va sorti /...', '... la femme / est \*mort .../', '...quand il / voit euh quand il veut ///...' ou entre le verbe et le complément '.../ il va / \*à la cinéma / ensemble...', '...euh la femme qui / portait / trench coat rouge /...' créent l'impression d'une chaîne de parole discontinue et donc celui qui l'écoute risque de perdre son intérêt pour la suite du récit.

Quant aux longues pauses, elles constituent une vraie rupture dans le discours oral de la première et de la troisième étudiante. On voit que le récit de la deuxième étudiante et celui de l'étudiante native ne contiennent aucune pause plus longue de trois seconde. Nous pourrions conclure de ce qui précède que c'est le récit de la deuxième étudiante qui est le plus fluide après celui de l'étudiante native. L'écoute des enregistrements confirme d'ailleurs cette constatation.

Afin de chercher une réponse à notre seconde question de recherche, nous commençons à présent le tableau suivant qui indique les résultats de la première et de la deuxième auto-évaluation des étudiantes et ceux de l'évaluation faite par l'enseignant.

**Tableau 2 : Les notes de la 1<sup>ère</sup> et de la 2<sup>e</sup> auto-évaluation et celles de l'enseignant**

	1 <sup>ère</sup> auto-évaluation	2 <sup>e</sup> auto-évaluation	Évaluation de l'enseignant
Etudiante 1	13	10	10
Etudiante 2	6	5	9
Etudiante 3	8	6	8

Comme il est montré dans le tableau ci-dessus, lors de la deuxième auto-évaluation, chaque étudiante a réajusté les notes qu'elle a mises avant de prendre conscience de ses erreurs. Plus précisément, chacune a baissé notamment la note de grammaire et/ou de vocabulaire lors de la deuxième auto-évaluation. Il résulte de ce qui précède que les étudiantes, quand elles n'ont pas de critères plus ou moins précis pour évaluer leur production, elles ont tendance à s'auto-évaluer d'une manière assez subjective. Le décalage entre les notes de l'enseignant et celles des étudiantes prouvent d'ailleurs que celles-ci ont besoin d'augmenter leur capacité dans le domaine d'auto-évaluation. Il est à noter qu'une plus ou moins bonne évaluation impliquerait une comparaison entre la compétence visée et celle de l'évalué. Pourtant les étudiantes n'ont pas une idée assez précise sur la première afin de pouvoir porter un bon jugement sur leur propre performance. Ce qui pourrait expliquer en partie leur tâtonnement en ce qui concerne l'auto-évaluation.

La transcription des récits<sup>1</sup> ci-dessous nous amènent à penser que les étudiantes se corrigent assez fréquemment. Leurs difficultés portent particulièrement sur le vocabulaire, les auxiliaires aux temps composé (être/avoir), les pronoms sujets (il/elle) et les pronoms C.O.D., C.O.I.

### La transcription du résumé par l'étudiante 1

Transcription	Les observations
d'abord il y avait un homme qui n'est pas qui n'était pas <u>très âgé</u> euh il au bout de film il il était dans un restaurant et il attendait sa femme / euh pour la quitter / euh après / sa femme est venue elle porte une elle portait une / un manteau rouge / et / après euh / après des moments / euh elle a	Auto-correction : est (était) Erreur : Au bout de film (au début du film)

**La transcription du résumé par l'étudiante 1**

Transcription.	Les observations
<p>commencé à hurler / et elle l'a dit / qu'elle était / cancer / et il était très triste euh / pour cette raison / et / elle a changé sa... / elle a cha... il a changé euh ses son idée / et elle n'a pas dit / que euh / il ne elle n'a /// hodjam /// après / euh il a changé son idée et il a quitté / sa/ maitresse / sa maitresse qui est jeune / après des jours / ils ont / fait des choses que sa femme voulait euh ils ont allés / de faire des achats / ils ont man... ils ont mangé du profiterole / parce que parce qu'elle parce qu'elle aimait profiterole / mais euh / les jours sont tristes / euh / les jours so... les jours étaient tristes / après / un jour elle est morte et euh / quand / <u>il</u> / quand il voit / une femme / qui porte / un manteau rouge il ne sent pas bien / parce que / euh / le rouge / le manteau rouge euh / se / euh le fait / le fait /// triste / euh parce que / sa femme euh portait un manteau rouge / c'est tout</p>	<p>Auto-correction : porte (portait), une (un)                      Erreur : l'a (lui), était (avait)                      Auto-correction : elle (il)                      Longue pause (hésitation)                      Erreur : ils ont (ils sont allés ...)                      Erreur : du ... (des profiteroles)                      Erreur : les profiteroles                      Auto-correction : sont (étaient)                      Erreur : il ne (se) sent pas bien                      Auto-correction : se (le)</p>

**La transcription du résumé par l'étudiante 2**

La transcription	Les observations
<p>dans ce court métrage film euh il s'agit d'un couple / au début euh l'homme euhh l'homme réfléchit de quitter sa femme / tandis que il euh il réfléchit de secours <u>à</u> qui parler avec sa femme / euh sa femme                      est approché au café / <u>et</u> / euh / il / il n'aime pas sa femme encore parce que il a un maitresse et il veut quitter sa femme / mais euh sa femme est / mala... sa femme est très malade / euh dans euh au début au début euh il est par... elle est il veut parler avec sa femme / mais / quand euh sa femme mon... sa femme montré ses ses papiers avec sa maladie / il a oublié il a oublié de de secours et il est quitté de parler sa femme / ensuite euh il a envoyé un message à / euh à sa maitresse                      / ensuite euh / il est commencé à s'occuper avec sa femme dans une manière intime / euh il veut / il <u>veut</u> faire aide sa femme parce <u>que</u>                      sa femme va euh va morte dans une euhh dans une courte temps / euh euh après euh il vais il va commencer euhh passer av... passer le temps avec sa femme / ils ont euh ils vont des cours ils ont de faire des cours et ils ont euhh faire beaucoup de choses avec / euh / un peu plus tard sa femme est</p>	<p>Erreur : réfléchit de (pense à)                      Erreur : réfléchit de secours à qui parler (pense quitter sa femme)                      Erreur : est approché (est arrivée), encore (n'aime plus)                      Erreur : un (une maitresse)                      Erreur : montré (a montré), avec                      Erreur : de secour (il a renoncé à la quitter, renoncé à lui parler)                      Erreur : est (a) , avec (de), dans (d'une manière ...), faire aide (aider)                      Erreur : morte (mourir), dans une courte temps (bientôt)                      Auto-correction : vais (va)                      Erreur : ils vont des cours (ils sont allés faire des courses), faire (fait)</p>

La transcription du résumé par l'étudiante 2

La transcription	Les observations
<p>dort et euh / après sa femme est morte / ap... après ce temps euhh l'homme est très très triste et euh il est / il est commencé à réfléchi lui-même et il euh il pense que / en fait il n'aime pas sa femme il n'aime pas euh s... ses d'habitudes euh mais euh il est très très triste parce que sa femme est tr... sa femme est morte / et ensuite euh il a commencé à vivre sans sa mari / quand il est quand il a vu quelqu'un <u>qui</u> habillé euh qui habillé un manteau / rouge / il euh il pense à sa femme / donc euh / donc euh sa femme / sa femme <u>est</u> animée dans ses rêves / et ensuite euh il <u>est</u> euh commencé euh à vivre euh / il est commencé à vivre sans sa euh sa femme / et c'est fini</p>	<p>Erreur : est dort (dormait)                      Erreur : est (a) commencé, réfléchi lui-même (penser), d'habitude (ses habitudes)                      Erreur : mari (femme), qui habillé un (qui est habillé d'un ...).</p>

La transcription du résumé par l'étudiante 3

La transcription	Les observations
<p>dans le film il y a un homme euhh cet homme euh n'aime <u>pas</u> sa femme / beaucoup, euhh et depuis euh depuis un an euh il a euh il aime autre femme/ Euh, cet homme n'est pas n'aime pas sa femme                      mais euh il / aime certain études de sa femme/par exemple euh / sa femme euh / utilisait / euh la même rouge depuis des ans euh elle / habillait / les mêmes vêtements / Euh dans la cuisine euh elle /elle elle chant... elle chantait la même chanson en *cousant euh / malgr tout tout cela euh / cet homme / n'aime pas euh sa femme v...<u>et</u> elle                      décidé (décider, décidait) dire cette situation <u>à</u> / femme Euh il / va / au restaurant / dans le restaurant / elle <u>veut</u> euh il veut / dire que / cette situation à femme Mais / euh l'homme / euh mais l'homme /                      apprend euh la mal... euh la mala/é/... *la mala/é/___dité de sa femme / euh elle est /// l'leucémie / Euh l'homme est t... l'homme est très triste et / il décidé (décidait) écrit un message / <u>à</u> maitresse à son maitresse / Euh / cette message euh ces m... ce message qui / oubliez-moi / Euh /<u>oubliez-moi</u> euh temps /tam/ euhh temps-là euh                      elle décidé /aime sa femme / encore une fois. Elle <u>fait</u> / toute pour elle <u>et</u> il / va sorti / il va / à la cinéma / ensemble / Euhh /// mais enfin / euh malheureusement / la femme / est mort / et /// <u>et</u> l'homme est très triste / naturellement /// après / la temps-là / euhh / quand il / voit euh quand il veut /// euh la femme qui / portait / trench coat rouge / elle /// pense sa femme / euhh /</p>	<p>(une autre femme)                      autocorrection : n'est pas (n'aime pas)                      erreur : études (habitudes), ans (années)                      erreur : habillait (mettait)                      cousant (faisant la cuisine), malgr (malgré)                      elle (il)                      Erreur : a décidé, à femme (à sa femme)                      autocorrection : elle / il                      erreur : à femme (à sa femme)                      maléité (maladie),                      elle est (elle a)                      il décidé (il a décidé) écrit (écrire), son maitresse (sa )                      autocorrection : cette/ce message                      erreur : elle décidé (il a décidé d'aimer sa femme de nouveau), elle (il), à la (au), mort (morte), la temps-là ( ?)                      erreur : il voit (une) femme, (un)trench coat, elle (il) , pense sa femme (à sa femme)</p>



### La transcription du résumé par l'étudiante 3

#### La transcription du résumé du film par l'étudiante native

Il y a une voix off euh c'est un court métrage narratif qui raconte euh c'est la voix du de l'homme / et euh cet homme donne rendez-vous à sa femme dans un café pour euh pour lui annoncer qu'il la quitte pour une autre femme/ plus jeune / et euh / au moment où elle arrive / elle s'assoit et juste avant il raconte tout ce qu'il déteste chez elle / sa façon de préparer les quenelles / la chanson qu'elle chante tout le temps euh son trench rouge qu'elle dit qu'elle a... qu'elle a... qu'elle ne remettra plus et qu'elle remet à chaque fois / les rouges à lèvres qu'elle n'utilise jamais / et et donc elle s'assoit et euh et elle elle elle commande rien X à boire X à manger mais elle boit l'apéritif de son mari et elle mange le dessert de son mari / et euh ça c'est quelque chose qui l'énerve aussi / et euhh donc tout à coup elle se met à pleurer et donc il pense que elle sait elle sait qu'il va le quitter qu'il va la quitter / et en fait elle sort de son sac une analyse médicale euh qui annonce une leucémie à un stade terminal et donc là euh l'homme change complètement de de d'avis / il décide de de de quitter sa maîtresse et de se consacrer à sa femme et et donc il finit par faire tout ce qu'il détestait faire avec elle / faire du shopping / accrocher les tableaux qu'il n'aime pas dans son dans son appartement / l'écouter chanter sa chanson pendant qu'elle prépare les quenelles / et donc jusqu'à ce qu'elle meurt / il reste tout le temps tout le temps avec elle et euh et donc à force de jouer l'homme amoureux / il retombe réellement amoureux d'elle / et euh et donc euh après euh même après plusieurs années après sa mort / il est toujours triste / et on voit une scène dans un marché où il y a une femme qui porte un trench rouge et il tourne la tête il croit revoir sa femme / en fait c'est pas elle / et voilà / il est triste.

#### 4. Conclusion/Discussion

Même s'il ne serait pas possible de généraliser à tout apprenant de FLE, l'interprétation des résultats de ce travail nous permet de tirer quelques conclusions qui pourraient nous amener à réfléchir sur ce sujet et nous inspirer des idées pour mener de différentes recherches dans le domaine :

- Posséder un vocabulaire assez riche et varié peut contribuer, dans une certaine mesure, à développer la fluidité de l'expression orale. C'est la raison pour laquelle, l'enseignement du vocabulaire systématique pourrait occuper une plus grande place dans l'enseignement du FLE.
- Le récit de l'étudiante native contient des reprises, des reformulations et des hésitations. Il faudrait donc souligner que ce sont des procédés propres au discours oral qui ne sont pas utilisés seulement par les apprenants de langue étrangère.
- Il paraît indispensable de prendre conscience des principes d'évaluation et/ou d'auto-évaluation afin que les apprenants puissent repérer leurs points faibles.
- Pour ce faire, ceux-ci doivent être clairement informés sur les objectifs visés de l'enseignement.
- Évaluer les apprentissages, le plus objectivement possible, implique la congruence entre les objectifs visés, les activités d'apprentissage et les tâches évaluatives.

Il résulte de ce qui précède que l'évaluation est une démarche importante qui est

en complémentarité avec le processus d'enseignement/apprentissage. Il combe à l'enseignant de planifier minutieusement l'évaluation des apprentissages et de faire des réajustements à partir des résultats obtenus. D'autre part, il paraît nécessaire pour l'apprenant de s'engager sur son processus d'apprentissage pour mieux organiser celui-ci. Il pourrait ainsi prendre l'initiative pour ne pas se considérer comme un sujet passif. C'est la raison pour laquelle, former des apprenants autonomes semble être une nécessité primordiale.

### Bibliographie

- Barbot, M.J. 2000. «Un premier rôle pour l'évaluation sur la scène de la didactique ?». *Mélanges*, n° 25, p. 129-151.
- Blanche-Benveniste, C.2000. *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Carton, F. 1993. «L'autoévaluation au cœur de l'apprentissage». *Le Français dans le Monde*, n° spécial, août-septembre. Paris: Edicef.
- Conseil de l'Europe. 2005. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Holec, H. 1992. « Apprendre à apprendre et apprentissage hétérodirigé ». *Le Français dans le Monde, recherche et applications*. Paris: Hachette.
- Langouet, G. 1993. «Les fonctions de l'évaluation». *Le Français dans le Monde*, n° spécial, août-septembre. Paris: Edicef.
- Lussier, D. 1992. *Évaluer les apprentissages*. Paris: Hachette.
- Tagliante, C. 2001. *La classe de langue*. Paris: Cle international.
- Veltchef, C., Hilton, S. 2003. *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette.

### Note

#### 1. Les signes utilisés pour la transcription des enregistrements.

Ponctuation: aucune

Pauses:

Pause courte: /

Pause longue: ///

Mot ou syllabe incompréhensible: X (pour chaque syllabe)

Amorce de mot: -

Multitranscription: /..., .../

Prolongement du mot/syllabe : ...

Orthographe au choix: (...)

## La fondation de la poésie moderne turque et l'obscurité



**Pınar Aka**

Chercheur et poète, İstanbul, Turquie  
pınaraka@yahoo.com

Reçu le 15-03-2014 / Évalué le 12-06-2014 / Accepté le 15-10-2014

### Résumé

Cet article envisage de regarder comment la poésie de Yahya Kemal et celle d'Ahmet Haşım ont franchi le cap de la modernité en utilisant la notion d' 'obscurité'. Cette notion va nous permettre de voir clairement que le 'devenir moderne' de la poésie n'est pas indépendant de son 'héritage' traditionnel. Yahya Kemal est probablement un ultime représentant de la poésie ottomane classique mais il est aussi le fondateur de la poésie moderne. À travers son cas personnel on découvrira le problème plus général de la dialectique entre 'devenir moderne' et 'rester traditionnel'. En outre, l'interaction entre Yahya Kemal et l'autre fondateur de la poésie moderne turque, Ahmet Haşım est non moins significative dans la perspective de notre étude.

**Mots-clés :** obscurité, poésie moderne, Yahya Kemal, Ahmet Haşım

### Modern Türk Şiirinin Kuruluşu ve Kapalılık

#### Özet

Bu yazı, modern şiiri tanımlamak için öne sürülen 'kapalılık' kavramından yola çıkarak Yahya Kemal'in ve Ahmet Haşım'ın şiirinin modern oluşunun nasıl gerçekleştiğine bakmayı hedefliyor. Bu kavram, şiirin 'modern oluş'unun onun 'geleneksel oluş'undan bağımsız olmadığını açıkça gösterecektir. Yahya Kemal, hem klasik Osmanlı şiirinin son temsilcisi, hem de modern Türk şiirinin kurucusu sayılmaktadır. Onun bu konumu pence-resinden 'modern oluş' ve 'geleneksel oluş' kavramları arasındaki diyalektik ilişki daha genel bir çerçevede ele alınacaktır. Öte yandan, modern Türk şiirinin diğer kurucusu sayılan Ahmet Haşım'ın şiiriyle Yahya Kemal'inki arasındaki etkileşim de bu bağlamda ilginçtir.

**Anahtar kelimeler:** kapalılık, modern şiir, Yahya Kemal, Ahmet Haşım

### The Fondation of Modern Turkish Poetry and Obscurity

#### Abstract

This article aims to understand how Yahya Kemal's and Ahmet Haşım's poetry have become modern by using the notion of 'obscurity'. This notion will permit us to observe clearly that the 'becoming modern' of poetry is not independent of its traditional heritage. Yahya Kemal is probably the ultimate poet of classic Ottoman poetry but he is the founder of modern poetry as well. Through his personal case, we will discover the more general problem of the dialectic relationship between 'being modern' and

'remaining traditional'. In addition, the interaction between Yahya Kemal and the other founder of modern Turkish poetry, Ahmet Haşım, is also significant in the perspective of our study.

**Keywords:** obscurity, modern poetry, Yahya Kemal, Ahmet Haşım

Selon les écrits des critiques littéraires spécialistes de la poésie moderne, l'obscurité paraît être un des caractères majeurs de cette poésie d'un nouveau genre. John Jackson dit dans son livre *La poésie et son autre* : "L'obscurité n'est pas un mode parmi d'autres de la poésie moderne: elle lui est inhérente. Parler de poésie depuis 1800 implique nécessairement de parler aussi d'obscurité" (11). Hugo Friedrich est du même avis que Jackson: "On ne saurait donner à l'homme de bonne volonté d'autre conseil que celui d'essayer d'habituer ses yeux à l'obscurité qui enveloppe la poésie moderne" (1999 : 14).

L'obscurité de la poésie moderne est en relation directe avec la question du sens dans la langue. Regardons ce problème d'un peu plus près. Selon Aristote, si le mot 'table' a un sens, ceci provient de l'existence de cet objet dans le monde. Pourtant Ferdinand de Saussure, dit dans ses *Écrits de linguistique générale* que ce n'est pas forcément ainsi. Selon Saussure, la question du sens se fonde à l'intérieur et non pas à l'extérieur de la langue.

*Il est donc entièrement illusoire d'opposer à aucun instant le signe à la signification. Ce sont deux formes du même concept de l'esprit, vu que la signification n'existerait pas sans un signe, et qu'elle n'est que l'expérience à rebours du signe, comme on ne peut pas découper une feuille de papier sans entamer l'envers et l'endroit de ce papier, du même coup de ciseaux (96).*

Saussure définit la relation entre le signe, le signifiant et le signifié. En vertu du modèle linguistique de Saussure, le signifiant est le plus souvent identifié au mot tandis que le signifié est une notion.

On constate que, non seulement dans la poésie moderne, mais également dans la poésie en général le signifié est repoussé pour, comme le souligne Anthony Easthope, mettre en avant le signifiant (1983: 16). Comme le précise Jan Mukarovsky dans son article "Standard Language and Poetic Language", "la fonction du langage poétique est de repousser la parole au maximum" (Easthope, 1983: 16). Et Michael Riffaterre ajoute : "la notion du poétique est inséparable de celle du texte" (1978: 22). Il s'agit du repliement de la poésie sur elle-même. Hugo Friedrich exprime ce fait ainsi : "Le poème est une structure close sur elle-même. Il ne transmet ni la vérité ni les ivresses du cœur". Il ne transmet absolument plus rien : il est *'the poem per se'*" (1999: 68). À

son tour, Octavio Paz dira que “le poème n’aspire p[as] à dire mais à être” (1994 : 15).

Selon Hugo Friedrich, “[s]ans doute la langue poétique avait-elle toujours été distincte de la langue normale dont la fonction est la communication” (1999 : 17). Dans cette perspective, ce que Wittgenstein affirme est particulièrement significatif : “Même quand la poésie est écrite dans le langage de communication, elle ne transmet pas de sens” (Easthope, 1983 : 17).

Nous pouvons interpréter cette mise à l’écart du sens par la poésie moderne comme une réaction contre la rationalisation de la modernité. Dans sa tentative pour présenter une forme qui échappe aux limitations de la raison, la poésie, essaye de créer quelque chose qui ne peut être captée par celle-ci. Il ne s’agit plus d’un seul sens, mais d’une pluralité de sens :

*Nous observons partout une tendance à éviter, autant qu’il est possible, les textes dont le sens serait dépourvu d’ambiguïté. Le poème prétend plutôt se présenter comme une structure se suffisant à elle-même, multiple dans le rayonnement de ses significations, composée d’un réseau de tensions et de forces absolues qui exercent une action indirecte sur les couches de l’être qui n’ont pas encore accès au monde rationnel et qui enfin mettent en mouvement l’auréole sémantique qui enveloppe les concepts (Friedrich, 1999 : 14-15).*

Grâce à l’obscurité, la poésie devient une expérience transformatrice non seulement pour le poète, mais également pour le lecteur. Désormais le lecteur est un élément indissociable de l’expérience littéraire. L’obscurité de la poésie le pousse à voyager vers des domaines jusqu’alors inconnus.

*Ces poètes permettent à leurs lecteurs de faire une expérience, qui, avant même qu’ils en prennent une claire conscience, les mène tout près de ce qui est l’une des caractéristiques essentielles de cette poésie : son obscurité fascine le lecteur autant qu’elle le déconcerte. Sa magie verbale et son mystère exercent leur fascination bien que l’entendement ne puisse pas encore s’y orienter. “La poésie peut être transmise avant même d’être comprise”, disait T. S. Eliot dans ses essais (Friedrich, 1999 : 13-14).*

Selon John Jackson, après la modernité, tout comme les habitudes de lectures, la façon de comprendre a subi une transformation (1998 : 20). “[L]’univers du sens - du sens poétique en particulier - s’est élargi en même temps que s’élargissait notre tolérance à des types de discours fondés en partie sur une subversion de la rationalité” (Jackson, 1998 : 20). “Cet obscurcissement du pôle objectif de la relation poétique trouve peut-être sa meilleure formulation dans l’affirmation de Paul Celan, selon lequel ‘la réalité n’est pas, la réalité demande à être cherchée et conquise’” (Jackson, 1998 : 17). Cette quête, permettra au sujet de faire de la poésie le lieu de découverte de son

identité la plus profonde (Jackson, 1998 : 17).

Alors que l'obscurité est protestation contre cette face de la modernité qu'est la rationalisation, elle semble par ailleurs en accord avec l'autre face qu'est la subjectivation. Selon John Jackson, la transformation réalisée par Jean-Jacques Rousseau dans la littérature constitue un tournant déterminant. "[E]n recentrant l'attention sur l'intériorité subjective, Rousseau minait du même coup les fondements de la suprématie épique en faveur d'une réaffirmation lyrique du moi" (1998 : 13). Cette concentration sur le moi lyrique est à la source de l'obscurité :

Seulement, ce moi, immédiatement sensible à lui-même, n'allait pas tarder à s'obscurcir. Rousseau lui-même parle de son espace intérieur comme d'un "labyrinthe". La découverte de la profondeur subjective, tout en posant le sujet comme *causa sui*, comme cause de soi, l'aliène à lui-même dans la mesure où elle refuse de se laisser réduire à un sens univoque ou, même, à un sens tout court. Dès lors, la poésie va chercher à se faire le lieu d'investigation et de formulation de ce sens absent ou refusé. La certitude le cède à l'interrogation et la transparence à une sorte d'"obscur clarté" qui rappelle de façon parfois nostalgique la lumière perdue [...] (Jackson, 1998 : 13)

Cette "obscur clarté" dont parle John Jackson, met en évidence la situation d'un sujet qui sent le besoin d'exprimer son univers intérieur mais qui ne peut le faire qu'en le voilant, c'est-à-dire de façon 'obscur'. D'autre part, suite aux conséquences de la modernité, le sujet qui découvre "son infini intérieur et son quasi-néant extérieur" (Jackson, 1998: 14), se trouve face à une aliénation. Cette aliénation le rendra étranger, et par là obscur à lui-même (Jackson, 1998: 14).

L'abîme creusé entre l'univers intérieur de l'être humain et le monde extérieur résulte d'une division qui prend place en l'homme et qui ne tardera pas à se montrer également chez le sujet lyrique. Selon John Jackson, c'est cette division et l'obscurité qui en résulte qui installent Baudelaire et son œuvre *Les Fleurs du Mal* comme la source de la modernité poétique :

*L'obscurité du sujet divisé ou aliéné est douloureuse, sans doute, mais elle est aussi un signe d'authenticité. La mise en question de l'identité lyrique conventionnelle, loin d'ébranler la réalité du moi, l'ouvre au contraire à sa profondeur véritable : ainsi, dans Les Fleurs du Mal toujours, la complexité (l'obscurité) du rapport subjectif à une sexualité tout ensemble perverse et redoutée ainsi qu'à une mort suspectée et érotisée est-elle à la mesure de sa nouveauté. Si Les Fleurs du Mal sont au fondement de la modernité poétique européenne, c'est à cette "obscurité" qu'elles le doivent. (1998 : 14-15)*

Les paroles de Baudelaire montrent l'importance de l'obscurité dans sa conception

poétique et artistique. En effet, dans un article dédié à Victor Hugo, il dit en parlant du poète qu'“il exprime, avec l'obscurité indispensable, ce qui est obscur et confusément révélé” (2005: 319). D'autre part, Baudelaire affirme dans la “Préface aux *Martyrs ridicules*” : “Le poète, sous son masque, se laisse encore voir. Le suprême de l'art eût consisté à rester glacial et fermé, et à laisser au lecteur tout le mérite de l'indignation” (Pia, 1952: 119).

La division qui s'opère au sein du sujet suite à la modernité se réalise par le biais de la langue. Terry Eagleton touche à cela en disant que “le langage divise - articule - la plénitude de l'imaginaire” (1994: 166). En outre, la distinction entre la langue et la parole permet de mettre en relation la subjectivité avec la parole. Ferdinand de Saussure parle d'“un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plutôt dans les cerveaux d'un ensemble d'individus : la langue n'est complète dans aucun” (2002: 30). En outre, la parole est l'utilisation individuelle de la langue.

Si l'obscurité est propre à la poésie moderne quel rapport ou quelle incidence cela a-t-il eu sur la poésie turque ?

Pour pouvoir aborder la question de l'obscurité dans la poésie du Divan, il nous faut regarder la structure de cette poésie d'un peu plus près. Walter Andrews montre dans son livre *Poetry's voice society's song* (la voix de la poésie, la chanson de la société), que la poésie du Divan peut être lue sur trois plans : - religieux et mystique, - celui de l'autorité et le plan sentimental. Au centre du premier plan se situe Dieu, du second, le sultan et du troisième l'amant.

Les plans sémantiques de la poésie du Divan sont en accord avec la vision religieuse qui est alors prédominante dans cette société. En effet, cette pluralité des plans sémantiques peut également être observée dans le Coran. Grâce à ses plans sémantiques qui se multiplient jusqu'à l'infini, ce texte qui est, pour les Musulmans, l'équivalent textuel du monde et de l'univers, peut couvrir un domaine infini de sens en utilisant un nombre fini de mots.

La pluralité des plans sémantiques dans la poésie du Divan est également à la source de l'“obscurité” présente dans cette littérature. En effet, quand le poète du Divan parle de l'amour, le lecteur ne pourra pas savoir s'il s'agit d'un amour destiné à Dieu, au sultan ou à une bien-aimée qui vit dans le monde réel.

Dans la poésie du Divan on peut observer un autre plan sémantique, bien qu'il soit plus flou et voilé. C'est un plan sémantique qui contient des allusions érotiques. Walter Andrews met l'accent sur ce point : “Même quand l'objet de l'amour est un dirigeant ou patron, ou Dieu ou la reflexion de Dieu sur un être vivant, il existe toujours un sous-texte qui reflète des émotions accablantes d'une attraction érotique intense”

(1997: 14). Le plan sémantique érotique qui devient tout à fait ‘visible’ dans des genres comme l’‘hezelliyat’, tend à s’effacer dans les poèmes qui ne sont pas écrits dans un but érotique. La question de la présence ou de l’absence des allusions érotiques constitue un des points ‘obscur’ de la poésie du Divan.

Si nous nous bornons au plan sémantique sentimental de la littérature du Divan, il s’agit ici d’une obscurité au sujet de l’identité sexuelle de la bien-aimée. Tanpınar, écrit ceci au sujet de la bien-aimée de la poésie du Divan : “Dans les œuvres qui donnent le portrait idéal et qui reste fidèle au type de la bien-aimée, il est difficile de déterminer le sexe de la bien-aimée. Elle nous vient plutôt, tout comme dans les sculptures et tableaux faits dans des styles idéalistes, uniquement avec sa beauté et sa force” (1976: 9-10).

D’autre part, la bien-aimée décrite dans la poésie du Divan ressemble plus à un homme qu’à une femme. Walter Andrews exprime ceci encore plus clairement : “Une chose que toute personne qui connaît la poésie ottomane comprend assez bien et qui est rarement discutée est que la bien-aimée est souvent, même très souvent, par convention et provenant d’une tradition antérieure aux Ottomans, un jeune homme” (1997: 14).

Une première raison est que la femme n’est pas ‘visible’ dans la société ottomane. Une deuxième raison est que, dans une société où le pouvoir appartient presque exclusivement aux hommes et où les femmes ne peuvent partager ce pouvoir qu’indirectement, la bien-aimée de la poésie du Divan qui est décrite comme possesseur d’un pouvoir absolu, se réfère plus à un homme qu’à une femme. Fuzûlî décrit, dans son fameux “Murabba” une bien-aimée inaccessible et impitoyable, aimée à mort mais ne répondant jamais à l’amour qu’on lui porte :

*Aşkın tuzağına düşeli senden vefâ görmem  
Seni her nerde görsem dertlilere âşına görmem  
Vefâ ve âşinalık tarzını sana revâ görmem  
Gözüm cânım efendim sevdiğim devletli sultânım  
[...]*

*Katı gönlün neden bu zulmü haksızlığı ister  
Cefâ etmek sana düşmez sana benzemez güzeller  
Senin gibi nazlıya nazlı işler uygun düşer  
Gözüm cânım efendim sevdiğim devletli sultânım*

*Bakmasın dertlilerin gözden akıttığı sele  
Kötülüktür işin âşıklarla iyi midir böyle*



*Gel Allâh'ı seversen kulunu incitme lûtfeyle  
Gözüm cânım efendim sevdiğim devletli sultânım*

*Fuzûlî senin ihsanını isteyen bir kulundur  
Dirildikçe semt köpeğın ölünce ayak tozundur  
İster öldür ister bırak hüküm senin oy oy'undur  
Gözüm cânım efendim sevdiğim devletli sultânım  
(Depuis que je suis tombé au piège de l'amour tu ne me montres  
aucune fidélité  
Où que je te vois tu n'es point connaisseur des peines  
D'après moi la fidélité et la reconnaissance ne te conviennent point  
Mes yeux mon cher maître son excellence mon sultan bien-aimé  
[....]  
Pourquoi ton dur cœur désire cette cruauté cette injustice  
Il ne t'incombe pas de faire souffrir, nulle beauté ne te ressemble  
A un coquet comme toi des coquetteries conviennent  
Mes yeux mon cher maître son excellence mon sultan bien-aimé  
Qu'il ne regarde point le torrent versé des yeux des douloureux  
Tu fais du mal est-il bon ainsi avec les amants ?  
Viens pour l'amour de Dieu ne blesse pas ton esclave  
Mes yeux mon cher maître son excellence mon sultan bien-aimé  
Fuzûlî est un de tes esclaves réclamant tes faveurs  
Ressuscité il est le chien de ton quartier, mort il est la poussière sous  
ton pied  
Tue ou laisse, la sentence est à toi ainsi que le vote  
Mes yeux mon cher maître son excellence mon sultan bien-aimé)  
(Necdet, 1995 : 241-243)*

L'absence de 'genre' dans la langue turque contribue à l'obscurité autour de l'identité sexuelle de la bien-aimée dans la littérature du Divan. Ainsi, Andrews affirme que l'absence du 'genre' laisse le lecteur libre de déterminer l'identité sexuelle de la bien-aimée selon son propre choix : "Nous voulons rappeler à nos lecteurs que le 'genre' dans la poésie ottomane est ambiguë et qu'il sont libres de lire le genre de la bien-aimée comme il leur plaît" (1997: 16).

Ainsi, non seulement la pluralité des plans sémantiques mais également la nature de l'amour décrit et l'ambiguïté au sujet de l'identité sexuelle de la bien-aimée nous permettent de parler de la présence de l'obscurité dans la littérature du Divan. Ceci nous permet de conclure que l'obscurité ne doit pas être perçue comme un élément propre à la poésie moderne. Paul de Man met l'accent sur ce point : "[....] dire que la

modernité est une forme d'obscurité revient à nommer *moderne* le caractère le plus ancien et le plus établi de l'art poétique" (2008: 215).

Ainsi, il faut préciser que lors du passage de la poésie du Divan à la poésie moderne turque, l'obscurité est préservée. D'autre part, alors que dans la poésie du Divan, il s'agit d'une obscurité 'centrée' qui se concentre autour de l'image de la bien-aimée et de la notion d'amour, dans la poésie moderne, on observe une obscurité plutôt 'décentralisée'.

Suite à la valorisation d'un mode de vie 'mondain' après la modernité, l'homme, qui se voit désormais comme le sujet de l'univers, devient également le seul sujet de l'art. Il n'est pas possible de parler de la présence d'un plan sémantique religieux semblable à celui qu'on rencontre dans la littérature du Divan. Mais on ne peut cependant pas affirmer que la notion de sacralité ait complètement quitté le monde moderne. La sacralité est transportée de l'univers et de son créateur à l'espace intérieur de l'être humain. La notion de subconscient, définie comme insaisissable et illimitée, non seulement évoque 'l'irrationnel' mais semble être le nouveau domaine de la sacralité.

La pluralité des plans sémantiques que l'on rencontre dans la littérature du Divan, se libère de ses références religieuses pour réapparaître, dans la poésie moderne, dans le cadre de l'espace intérieur de l'homme. D'autre part, l'image de la bien-aimée où se concentre non seulement la notion de l'amour mais également l'obscurité, laisse ses références divines pour se transformer en l'image de la mère où se concentre l'amour humain. "L'amour est un des lieux où apparaît le Sujet, parce qu'il ne se réduit ni à la conscience, ni au désir, ni à la 'psychologie', ni à la passion" (1992: 329) dit Alain Touraine. Mais la théorie psychanalytique montre que cette bien-aimée qu'est la mère et l'amour ressenti pour elle doivent être cachés par dépassement. La source principale de l'obscurité dans la poésie moderne sera cette nécessité de dissimulation.

Il faut préciser que la seule source d'obscurité dans la poésie moderne n'est pas l'image de la mère. Avec la scission du sujet et l'apparition de l' 'autre' qui en résulte, le père qui est le premier 'autre' dans la vie de l'individu selon Freud et Lacan prend une place essentielle. La question de reconnaître, parmi les maintes références intertextuelles du poète moderne, le 'père poétique' avec lequel le poète s'identifie, constitue une nouvelle source d'obscurité.

D'autre part, on peut également parler d'une obscurité au sujet de l'identité du premier 'autre'. En effet, selon Luce Irigaray, le premier 'autre' dans la vie de l'individu n'est pas le père mais la mère (1990: 37). Les relations entre la mère et l'enfant 'in utero' "qui nous sont souvent présentés par l'imagination patriarcale, par la psychanalyse par exemple, comme fusionnelles sont, en fait, étrangement ordonnées et respectueuses de la vie de chacun(e)" (Irigaray, 1990: 42).

Parallèlement à la mise en avant du signifiant dans la poésie moderne, on observe que l'‘autre’ est transporté de la vie du poète au plan textuel. Désormais le lecteur devient un des ‘autres’. Ainsi, le poème “Kari’e” (Au lecteur) d’Ahmet Haşim qui évoque le poème de Baudelaire portant le même nom, amène l’image du lecteur sur la scène de la poésie turque:

*Muzlim şeceristân arasında  
Esrâr ile yekpâre münevver  
Bir yoldur açılmış sana derdim.*

*Ka’ri bu kitabın gecesinde  
Mehtâbı seninçün yere serdim.  
(Parmi la forêt obscure  
Un avec le mystère illuminé  
Je dirais que c’est une voie vers toi.*

*O lecteur ! dans la nuit de ce livre  
J’ai étalé le clair de lune par terre pour toi.) (Ahmet Haşim, 1994: 103)*

Cette image du lecteur évoque l’interprétation du poème et par conséquent, la question du sens dans le poème. En effet, Ahmet Haşim affirme que le sens de son poème “Bir günün sonunda arzu” (Désir à la fin d’un jour) “a paru excessivement obscur à certains, et qu’à cette occasion plusieurs choses ont été dites et écrites au sujet du ‘sens’ et de la ‘clarté’ dans le poème” (1994: 69). Haşim dit que “la clarté est une question qui est liée, non seulement à l’œuvre mais également à l’intelligence et à l’âme du lecteur” (1994: 75) et que “les plus beaux poèmes sont ceux qui prennent leurs sens de l’âme du lecteur” (1994: 76). Il souligne ainsi l’importance du lecteur dans le cadre de la question du sens dans le poème.

Mais selon Haşim, “le poète a tant de soucis plus importants que d’être ‘significatif’ que par rapport à ceux-ci le sens et la clarté constituent uniquement la face extérieure du poème qui peut être construite par ceux qui ne sont pas doués” (1994: 73). “L’important dans le poème n’est pas le sens du mot, mais sa valeur de prononciation dans la phrase” (Ahmet Haşim, 1994: 72). Il dit : “Mânâ araştırmak için şiiri deşmek, terennümü yaz gecelerinin yıldızlarını ra’şe içinde bırakan hakîr kuşu eti için öldürmekten farklı olmasa gerek. Et zerresi, susturulan o sihengiz sesi telâfiye kâfi midir?” (Couper un poème pour chercher du sens, revient à tuer pour sa viande le pauvre oiseau qui fait trembler les étoiles des nuits d’été avec sa chanson. Le morceau de viande pourra-t-il compenser ce son magique qu’on aura rendu muet ?) (1994: 72).

Dans les poèmes d’Ahmet Haşim l’obscurité se concentre autour de l’image du ‘soir’. Dans ce cadre, il est significatif que le poète mette l’obscurité en relation avec cette

image quand il dit : “Şiirler var ki sular gibi akşamla renklerin ve ağaçlar gibi mehtabla gölgelenir, güneşin ziyasında ise bu aynı şiirler, teneffüs edilmez bir buhar olur” (Il y a des poèmes qui, comme l’eau, se colorent avec le soir, comme les arbres s’ombragent avec le clair de lune, tandis que sous la lumière du soleil ces même poèmes deviennent une vapeur irrespirable) (1994: 75). Le ‘soir’, se présente également dans le poème de Haşim “Bir günün sonunda arzu” qui a mis en avant le problème de l’obscurité dans le poème :

*Yorgun gözümün halkalarında  
Güller gibi fecr oldu nümâyan,  
Güller gibi.. sonsuz, iri güller  
Güller ki kamıştan daha nâlân,  
Gün doğdu yazık arkalarında!*

*Altın kulelerden yine kuşlar  
Tekrarını ömrün eder ilân.  
Kuşlar mıdır onlar ki her akşam  
Âlemlerimizden sefer eyler?*

*Akşam, yine akşam, yine akşam,  
Bir sırma kemerdir suya baksam  
Akşam, yine akşam, yine akşam,  
Göllerde bu dem bir kamış olsam!  
(Dans les cernes de mes yeux fatigués  
L’aurore est devenue visible comme des roses  
Comme des roses... de grandes roses infinies  
Des roses plus plaintives que le roseau  
Dommage! Le jour derrière elles s’est levé*

*Des tours en or encore des oiseaux  
Annoncent la vie qui se renouvèle  
Est-ce les oiseaux qui, chaque soir  
À travers nos univers, voyagent ?*

*Le soir, encore le soir, encore le soir,  
C’est une arcade en or si je regardais l’eau  
Le soir, encore le soir, encore le soir,  
Ce moment-là aux lacs, ah ! si j’étais un roseau !  
(Ahmet Haşim, 1994 : 92)*

Selon Ahmet Haşim, le poème qui donne lieu à divers sens et interprétations est celui qui est le plus profond et le plus émouvant (1994: 76-77). “Mahdut ve münferit bir

mânânın çenberi içinde sıkışıp kalan şiir, hududu, beşerî teesürâtın mahşerini çeviren o müphem ve seyyâl şiirin yanında nedir?" (Quelle valeur peut avoir le poème qui reste coincé dans le cercle d'un sens limité et unique comparé au poème obscur et liquide qui couvre l'espace entier des sentiments humains) (1994: 76-77) dit le poète et dans ces paroles citées ci-dessous il met l'obscurité en relation, cette fois-ci, non pas avec le soir, mais avec la nuit :

*Mevzu, gece içinde güller gibi, cümlelerin ahenkli karanlığında ve muattar heyecanı içinde bir nîm-şekl olarak, ancak sezilir bir halde bırakılırsa muhayyile onun eksik kalan aksâmını ikmâl eder ve ona hakikatten bin kerre daha müheyyic bir vücut verir. Harabelerin, uzaktan gelen seslerin, nâtamam resimlerin, kaba yontulmuş heykellerin güzelliği hep bundandır. Hiç bir çehre hayalde görüldüğü kadar hakikatte güzel değildir. İlk defa kapılarından gece girdiğimiz şehirlerin gündüz manzarası hayal için en hazîn bir sukut olduğunu kim tecrübe etmemiştir? Muhayyile, yarasa kuşu gibi, ancak şiirin nîm karanlığında pervâz edebilir.*

*Pour être uniquement senti comme des roses dans la nuit, dans l'obscurité harmonieuse de la phrase et dans son enthousiasme parfumé le sujet est laissé comme une demie-forme. L'imagination complète sa partie manquante et lui donne réellement une forme mille fois plus émouvante. La beauté des ruines, des sons qui viennent de loin, des tableaux incomplets, des sculptures à peine taillées viennent toujours de cela. Aucun visage n'est aussi beau dans la réalité que tel qu'il est imaginé. Qui n'a pas constaté que le paysage de jour des villes où on était entré pour la première fois dans la nuit était une grande déception pour l'imagination ? L'imagination, comme la chauve-souris, ne peut voler que dans la demie obscurité de la poésie. (1994: 76)*

En fait 'la demie obscurité de la poésie' dont parle Haşim est plus proche du soir qui fait penser à une visibilité troublée et ambiguë, par rapport à la nuit qui évoque plutôt l'absence de toute vision. Cette image du 'soir' qu'on rencontre souvent dans les poèmes de Yahya Kemal, marque les plus obscurs de ses poèmes. Contrairement à Ahmet Haşim, Yahya Kemal ne parle pas de l'obscurité dans ses écrits sur la poésie et ne favorise pas l'obscurité dans sa conception poétique. Le 'soir' dans les poèmes de Yahya Kemal, peut être interprété comme une porte qui s'ouvre à la subjectivité. Le poète qui prend soin de rendre visible le culturel et en particulier la culture ottomane, met en évidence un domaine personnel et subjectif dans son poème "Akşam Mûsikîsi" (Musique du soir) :

*Kandilli'de, eski bahçelerde,  
Akşam kapanınca perde perde,  
Bir hâtıra zevki var kederde.*

*Artık ne gelen, ne beklenen var;*

*Tenhâ yolun ortasında rüzgâr  
Teşrin yaptıklarıyla oynar.*

*Gittikçe derinleşir saatler,  
Rikkatle, yavaş yavaş ve yer yer  
Sessizlik dâimâ ilerler.*

*Ürperme verir hayâle sık sık,  
Her bir kapıdan giren karanlık,  
Çok belli ayak sesinden artık.*

*Gözlerden uzaklaşınca dünyâ  
Bin bir geceden birinde gûyâ  
Başlar rü'yâ içinde rü'yâ.  
(À Kandilli, dans les vieux jardins,  
Quand, couche par couche se ferme le soir  
La tristesse porte le plaisir de la mémoire.*

*Nul ne vient ou n'est attendu ;  
Au milieu du chemin désert, le vent  
Joue avec les feuilles d'automne*

*Les heures sont de plus en plus profondes,  
Finement, doucement, de part et d'autre  
Le silence, toujours, avance.*

*La rêverie qu'elle fait souvent frissonner  
L'obscurité qui entre de chaque porte,  
Au son de ses pas se reconnaît.*

*Quand le monde des yeux s'éloigne  
Dans l'une des mille et une nuit, dit-on  
Alors commence le rêve dans le rêve  
(Beyatlı, 1967: 55-56)*

On peut dire que des deux éléments majeurs de la poésie moderne, l'intertextualité représente son côté concret et 'rationnel' tandis que l'obscurité représente son côté 'irrationnel' et subjectif. En disant que "[l]'obscurité [...] est une chance : la chance qu'un langage se donne d'explorer et de déployer les logiques et les ressources inattendues qui enrichissent la seule rationalité de sa fonction de communication" (1998 : 11) John Jackson met l'accent sur ce fait. D'ailleurs, dans son poème "Merdiven" (L'escalier) Ahmet Haşim, met le 'soir' qui implique l'obscurité, en relation avec un langage subjectif et caché : "Bu bir lisân-ı hafîdir ki rûha dolmakta, / Kızıl havâları seyret ki akşam olmakta ! (C'est un langage caché qui s'infiltré dans l'âme, / Observe

les airs roux, c'est bientôt le soir !) (Ahmet Haşim, 1994 : 91).

### Bibliographie

- Ahmet Haşim. 1994. *Bütün Şiirleri*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Andrews, W. G. 2000. *Şiirin Sesi, Toplumun Şarkısı*. Çev. Tansel Güney. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Andrews, W. G., Black, N., Kalpaklı, M. 1997. *Ottoman Lyric Poetry*. Texas: University of Texas Press.
- Baudelaire, C. 2005. *Écrits sur la littérature*. Paris: Librairie Générale Française.
- Beyatlı, Y. K. 1967. *Kendi Gökkubbemiz*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.
- Eagleton, T. 1994. *Critique et théorie littéraire*. Traduit de l'anglais par Maryse Souchard avec la collaboration de Jean-François Labouverie. Paris: Presses universitaires de France.
- Easthope, A. 1983. *Poetry as Discourse*. Londres et New York: Methuen.
- Friedrich, H. 1999. *Structure de la poésie moderne*. Paris: Librairie Générale Française.
- Irigaray, L. 1990. *Je, tu, nous (Pour une culture de la différence)*. Paris: Grasset.
- Jackson, J. E. 1998. *La poésie et son autre*. Paris: Librairie Jose Corti.
- Man, P. de. 2008. *Körlük ve İçgörü*. Çev. Cem Soydemir ve Ferit Burak Aydar. İstanbul: Metis.
- Necdet, A. 1995. *Bugünün Diliyle Divan Şiiri Antolojisi*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Paz, O. 1994. *La flamme double*. Traduit de l'espagnol par Claude Esteban. Paris: Éditions Gallimard.
- Pia, P. 1952. *Baudelaire par lui-même*. Paris: Editions du Seuil.
- Riffaterre, M. 1978. *Semiotics of Poetry*. Bloomington: Indiana University Press.
- Saussure, F. de. 2002. *Écrits de linguistique générale*. Paris: Éditions Gallimard.
- Tanpınar, A. H. 1976. *19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- Touraine, A. 1992. *Critique de la modernité*. Paris: Librairie Arthème Fayard.





# L'usage stratégique du stéréotype dans la production de la caricature : cas des caricatures de Dilem Ali



**Sonia Benamsili**

Université de Bejaia, Algérie  
benamsili86@gmail.com

Reçu le 21-02-2014 / Évalué le 26-03-2014 / Accepté le 15-10-2014

## Résumé

La caricature est le conservatoire des représentations traditionnelles, des stéréotypes formant un répertoire de formes déjà connues des lecteurs et qui entrent très bien dans la logique de rapidité, simplicité et d'économie de tout commentaire qui caractérise la caricature. Le stéréotype est en effet, dans son acception courante, associé à de la banalité, à de la simplicité, au réductionnisme, autrement dit à des préjugés à éviter bien plus qu'à l'idée d'un outil. Il peut donc sembler étonnant de chercher à lui attribuer cette fonction et pourtant c'est l'hypothèse que nous soutenons dans cet article où il sera question de montrer que le stéréotype constitue une ressource stratégique particulièrement utile dans la caricature, de démontrer l'importance (l'indispensabilité) de sa présence dans le discours caricatural ainsi que les différentes manipulations qu'en fait le caricaturiste pour produire ses dessins ; pour atteindre ses objectifs.

**Mots-clés :** caricature, stéréotype, signe, production, rôle du stéréotype

## Karikatür yapımında kalıpların stratejik kullanımı: Dilem Ali karikatürleri

### Özet

Karikatür, geleneksel tasarımları ve okuyucu tarafından daha önce bilinen şekilleri oluşturan kalıpları bünyesinde barındırır. Bu kalıplar çabukluk, basitlik ve ekonomi bağlamında karikatürü niteleyen, her yoruma ulaşılmasını sağlayan kalıplardır. Gerçekten kalıplar, yaygın olarak bayağılık, sadelik ve indirgemecilikle; bir başka deyişle bir araç düşüncesinden ziyade, kaçınılması gereken önyargılarla ilişkilendirilir. O halde bu işlevi ona bağlamaya çalışmak şaşırtıcı görünebilir, fakat bununla birlikte, biz bu makalede kalıpların, özellikle karikatürde stratejik önemi olan bir kaynak olduğunu ve karikatürçünün amaçlarına ulaşmak için yaptığı farklı düzenlemeler gibi, karikatür söyleminde kalıpların varlığının vazgeçilmez olduğu savını göstermeyi amaçlıyoruz. Bir başka deyişle, bu makalede kalıpların karikatür oluşumuna nasıl katkıda bulduklarını ve taşıdıkları farklı işlevleri göreceğiz.

**Anahtar Kelimeler:** karikatür, kalıp, işaret, üretim, kalıp(ların) görevi

## The strategic use of stereotype in caricature production: case of Dilem Ali caricatures

### Abstract

The caricature is the storehouse of traditional representations, of stereotypes forming a repertory of forms already known by lectors and which come very well into the logic of speediness, simplicity and of managing any comment which characterizes the caricature. The stereotype is, in fact, in his common meaning, joined with banality, simplicity, reductionism, otherwise with prejudices to be avoided more rather than with the idea of a tool. However it could seem amazing to try to attribute it this function, even that it is the hypothesis we support in this article through which we will try to show that stereotype represents a strategic resource particularly useful in caricature, to show the importance (indispensability) of its presence in caricatural discourse and the different manipulations that caricaturist undertakes in order to produce his drawings; to achieve his goals.

**Keywords:** caricature, stereotype, sign, production, stereotype role

### Introduction

La caricature est un genre de dessin humoristique qui charge certains traits de caractères souvent ridicules ou déplaisants dans la représentation d'un sujet (individu, organisation, pensée). Roberts-Jones (1963 : 21) la définit comme :

*« Tout dessin ayant pour but, soit de faire rire par la déformation, la disposition ou la manière dont est représenté le sujet, soit d'affirmer une opinion généralement d'ordre politique ou social, par l'accentuation ou la mise en évidence d'une des caractéristiques, ou de l'un des éléments du sujet sans avoir pour ultime but de provoquer l'hilarité. »*

La presse écrite constitue le support par excellence de cet art qui fait partie de l'identité graphique du journal ; de ce langage qui centre son intérêt sur l'actualité et dont l'objectif est de transmettre un message qui ne doit transposer que l'essentiel pour que l'information soit comprise rapidement par un auditoire aussi large que possible. La caricature, par son caractère synthétique, ne peut en effet offrir d'explications supplémentaires : si les textes qui l'accompagnent nomment parfois l'événement auquel elle fait référence, ils n'expliquent jamais le contexte ou les développements ; ils sont réduits à l'essentiel.

Pour survivre, la caricature se doit donc d'être brève (courte) et exige des plans simples qui doivent être immédiatement compréhensibles. Ces différentes exigences font de ce moyen de communication ; de cette forme de médias, où la typicalité et la généralisation sont quasi nécessaires, un terrain particulièrement propice aux

stéréotypes qui ont l'avantage d'être immédiatement identifiés par le lecteur. Les modes d'expression et de diffusion du stéréotype sont en effet particuliers à l'ère des médias comme l'affirme Amossy (1991 : 9):

*«Aujourd'hui la presse, la B.D., les best-sellers, le cinéma, la publicité, ne cessent de renforcer ou de forger à notre usage des stéréotypes de tout acabit. (...) Un va-et-vient incessant s'établit ainsi entre les images logées "dans notre tête" et celles que divulguent abondamment les textes et les médias ».*

Ainsi, l'utilisation des stéréotypes dans la caricature est très fréquente, leur existence est inévitable. Celle-ci puise dans ce stock (réservoir) préexistant de représentations collectives qui y servent de codes, de grands dénominateurs communs. Elle s'en inspire incessamment, s'en nourrit (exploite) pour faciliter l'écriture et installer rapidement les différents éléments nécessaires à la compréhension du message véhiculé. Elle en joue fortement dans le but d'assurer la bonne lisibilité du dessin. La caricature n'est donc pas qu'un simple moyen de communication, un simple support visuel : c'est un genre fortement codé qui, par sa dimension iconographique, s'organise autour d'unités toutes faites qui cimentent le message. Elle regorge de stéréotypes en tout genre (linguistiques, iconiques, culturels), subtilement disséminés dans les dialogues, les caractères donnés aux personnages, leurs traits physiologiques, leurs vêtements, leurs expressions corporelles, les objets, les couleurs, etc. En effet, les stéréotypes se présentent rarement dans le discours caricatural sous une forme directe ou complète. Il faut en général les dégager de données éparses, de gestes, de comportements, bref, les reconstruire à partir d'indices.

## Problématique

Les stéréotypes, notion introduite dans les sciences sociales par Walter Lippmann, sont des idées toutes faites ou des images simplistes, que nous rapportons au sujet d'une catégorie de personnes (leur comportement, les traits de leur personnalité), que nous appliquons de façon rigide à tous les membres d'un groupe social sans tenir compte des différences individuelles, du caractère unique de tout être humain. Morfaux & Lefranc (1980 : 34) les définissent comme suit :

*« Clichés, images préconçues et figées, sommaires et tranchées, des choses et des êtres que se fait l'individu sous l'influence de son milieu social (famille, entourage, études, profession, fréquentations, médias de masse,...) et qui déterminent à un plus ou moins grand degré nos manières de penser, de sentir et d'agir ».*

Le stéréotype relève donc d'une prise de position simpliste qui repose sur des « on dit » et non sur des fondements réfléchis et argumentés. Il renvoie souvent, avec une

impression dépréciative, à une idée de banalité, de fixation ou de reproduction par figement. Sa qualité relativement faible (souvent due à son usage intensif) a en effet conduit à l'utiliser dans le sens figuré ; à l'envisager sous l'angle de la péjoration, à le caractériser ou à le définir avec des attributs négatifs (préconception, rigidité, immuable, erreur, réductionnisme, malveillance, etc.). Ainsi, dans le dictionnaire Larousse (1869), le stéréotype devient un mot d'usage courant, mentionné sous une acception figurée: « *une "phrase toute faite que l'on trouve dans les livres ou dans la conversation" ou bien "une pensée devenue banale"* » (cité par Amossy & Herschberg Pierrot, 2007 : 11). Cependant, selon Lippmann, « *la pratique du stéréotype fait partie d'un mécanisme simplificateur qui nous permet de gérer l'environnement réel, qui est à la fois trop grand, trop complexe et trop évanescent pour une connaissance directe* » (cité par Fischer, 1996 : 112). Le stéréotype n'est en effet pas forcément assimilé à un préjugé négatif et réducteur à éviter. Indépendamment des effets négatifs qu'il peut avoir, il a une utilité importante dans la manière dont on appréhende le monde, dont on représente simplement la société dans laquelle on vit.

En véhiculant donc un savoir stabilisé, en permettant au caricaturiste, qui dispose de peu de temps pour représenter les faits, de faire l'économie d'une longue description (économie du discours), l'usage du stéréotype s'avère être tout particulièrement pratique (stratégique). Il renvoie à l'idée d'un outil qui répond parfaitement aux exigences de production de la caricature ; qui a toute sa place dans la création du message que le caricaturiste cherche à faire passer, à communiquer rapidement.

La présence abondante de stéréotypes dans la caricature et la connotation peu reluisante que ces derniers ont revêtue au cours des derniers siècles ont retenu notre attention et suscité en nous l'envie d'expliquer le fonctionnement et la présence du stéréotype dans les caricatures de Dilem Ali.

Les objectifs visés à travers cette étude sont les suivants : -travailler sur les stéréotypes que nous rencontrons dans les caricatures de Dilem Ali ; -apporter un éclairage sur la manière dont ces stéréotypes, souvent présents implicitement, renforcent l'influence de la caricature et contribuent à la construction du message (sens) qu'elle véhicule. Autrement dit, chercher à statuer sur l'influence directe et exacte des stéréotypes sur les messages des caricatures et dégager les motivations principales qui sous-tendent le recours à cet outil ainsi que les différentes fonctions qu'il peut remplir.

Le stéréotype est donc le point de départ, l'instrument d'étude, et l'objet de cette étude. On va réfléchir à l'aide de cette notion et sur elle.

Ce travail vient répondre à une interrogation majeure qui est la suivante : Pourquoi la convocation des stéréotypes dans la production des caricatures de Dilem Ali? En d'autres termes, quels enjeux derrière cet usage ?

## Corpus

Tout en reconnaissant qu'il existe de multiples manières d'aborder et d'analyser les stéréotypes, nous soulignons que le choix de la caricature de presse pour réaliser cet exercice est particulièrement approprié. En effet, le rire a toujours eu une place à part dans le contexte social algérien. Par ailleurs, la proximité des stéréotypes, qui sont des croyances simplifiées «*réduisant les singularités* » (Rey, 2001 : 718), avec le monde des caricatures qui simplifient, fusionnent, incitent à la généralisation, fait que ces dernières fournissent un outil de travail riche, capable de rendre compte du rôle du stéréotype.

Les caricatures qui constituent notre corpus sont tirées du quotidien de la presse écrite algérienne, d'expression française «*Liberté* », où le caricaturiste *Dilem* exprime à sa manière son point de vue sur l'actualité, traduit, avec ses dessins drôles, lisibles et identifiables au premier regard, mais qui nous parlent au second degré, tous les tourments, tous les malheurs, toutes les revendications tirées ou ravalées, toute l'étendue des certitudes et de la maturité du peuple algérien. Le corpus étudié est composé de 31 de ses caricatures, parues pour une période allant de 2006 à 2010. Ce sont des caricatures à thèmes social, politique et culturel.

Ce corpus semble suffisamment représentatif d'un type de discours qui apparaît extrêmement stéréotypé, aussi bien au niveau des contenus thématiques que des caractéristiques formelles (les stéréotypes sont présents dans les images et dans les textes).

## Méthodologie

Comme tout texte, une caricature ne peut trouver essence qu'à travers et dans le dire d'autrui. En effet, selon Duccini, le dessinateur «*puise dans un répertoire commun de références, de situations, d'événements connus de tous* » (cité par Pozas, 2011 : 101). La caricature organise donc des signes (linguistiques, iconiques, plastiques) porteurs de significations en système pour élaborer un discours ; un message, et ce, en se basant sur une mémoire iconographique : des textes, des images sont pris et repris. En effet, selon Barthes, «*en chaque signe dort ce monstre : un stéréotype* » (cité par Dufays, 1994 : 81).

Les stéréotypes étant «*des ensembles organisés de relations entre des signifiants et des signifiés* » (ibid. : 64), c'est donc dans le champ de la sémiotique que notre travail s'inscrit : cette discipline nous permettra de mieux considérer le mode de production du sens de la caricature, autrement dit de comprendre la façon dont cette dernière provoque des significations, des interprétations, facilitant ainsi la mise en évidence des stéréotypes présents ainsi que leurs rôles.

## Rôle du stéréotype dans la caricature de Dilem Ali

Le caricaturiste Dilem Ali recourt souvent aux stéréotypes ; aux images toutes faites partagées par les membres d'une société donnée, pour présenter son regard particulier d'un fait de l'actualité abordé. Cependant, au-delà de ces fonctions évidentes, le stéréotype jouit de d'autres avantages et qualités que nous allons essayer de démontrer dans ce qui suit.

Notre première caricature<sup>1</sup> met en scène une femme vue de trois quart, l'air fatigué (paupières tombantes et les yeux presque fermés), les traits du visage exagérés (nez énorme, bouche béante, longues oreilles). Les vêtements et les accessoires qu'elle porte (une robe traditionnelle froissée, un foulard sur la tête, lui permettant de ramasser à moitié ses cheveux noirs et rebelles, et de petites boucles d'oreilles) sont des signes qui témoignent de sa situation matérielle (la pauvreté) et de son statut social (stéréotype de femme au foyer). Ses propos (« Aujourd'hui c'est mon mari qui fait la cuisine ! »), véhiculés par une bulle isolée, témoignent également de la stratégie utilisée par le caricaturiste pour mettre en scène un stéréotype social qui réduit traditionnellement la femme à des rôles domestiques. En effet, en transcrivant le terme *cuisine* en caractère plus gras que le reste du discours, Dilem accentue, par ce style typographique, le rapport étroit existant entre « la femme » et la « cuisine ». Il représente cette dernière comme mère ou épouse, associée aux occupations ayant trait au foyer et aux enfants, bref, comme un être passif et soumis.

Derrière ce personnage, un bras, visiblement celui d'un homme (la couleur bleue de sa manche véhicule ici le stéréotype du genre masculin) lui tend une écuelle remplie de nourriture, qui, sans conteste, ressemble à celle d'un chien (des croquettes). Est inscrit sur cette écuelle le nom générique « femme ». La représentation de l'homme est donc ici synecdochique : il n'est évoqué que par un signifiant plastique (la couleur bleue) et un signifiant iconique (le bras), plus précisément le bras droit ; symbole de force et de pouvoir. La femme, quant à elle, se retrouve déshumanisée, animalisée, réifiée en chien. Il y a donc activation du trait /animal/ pour «femme» et du trait /humain/ pour «mari» même si on ne voit ici que son bras.

Cette caricature qui rapproche deux univers différents : le monde des humains et celui des animaux est très chargée symboliquement. Elle nous permet de construire, en associant texte et image, un parcours d'interprétation de la domination de la femme ; de retrouver un stéréotype de genre bien connu, mais surtout elle présente la condition des femmes de façon la plus dramatique. Le caricaturiste utilise donc ici le stéréotype comme argument. Il le met bien en évidence en vue de le dénoncer, d'alerter les lecteurs sur l'inégalité de traitement, de répartition des rôles sociaux, domestiques entre l'homme et la femme, de les inviter (amener) à la réflexion et au changement des mentalités.

La deuxième caricature<sup>2</sup> analysée communique, par son titre nominal à structure binaire « France : une maghrébine ministre de la justice », et d'une manière condensée, un fait, évoque une situation, mais pas seulement : sa nominalisation, produite par l'omission de la copule « être élue/nommée », permet le rapprochement des deux termes « Maghrébine/ justice » ; assemblage très révélateur. Les Maghrébins sont en effet généralement vus comme incompetents, mafieux, délinquants, associés à des faits de vols, de violence, de terrorisme, etc. Stéréotype faisant partie intégrante de l'imaginaire culturel français.

Juste au-dessous du terme « Maghrébine », une femme bien coiffée, vêtue d'une robe moderne de couleur rose, portant des talons hauts et un cartable noir, est représentée dans un plan moyen et de profil. Elle est orientée vers l'angle droit, vers l'orient (le Maghreb). Les traits de son visage et le texte de la bulle qui l'accompagne (« Bonjour je suis Rachida Dati ») permettent de dévoiler l'identité de ce personnage individu. Le signifiant linguistique indéterminé « une Maghrébine » trouve donc son référent dans l'image et dans le texte de la bulle. Se trouve en face d'elle un homme vu de trois quart, assis sur un fauteuil, derrière un pupitre, corps et regard orientés vers la gauche (vers l'occident, vers la France). Ses sourcils froncés et unis à la racine de son gros nez, ses yeux grands ouverts, sa bouche béante ainsi que les gouttes de crachat qui en sortent sont des signes qui témoignent de sa colère et de sa méchanceté. Quant à son regard plongé sur celui de son interlocuteur, il dénote un pouvoir de domination adressé à l'autre ; à la femme. Les vêtements qu'ils portent (robe noire ; couleur qui connote son autorité, toge rouge, toque noire bordée d'un double galon) ainsi que le maillet (marteau) qu'il tient de sa main droite font référence (symbolisent) à son statut de juge. Le lexème « justice », présent dans le titre, est donc explicité visuellement par les signes synecdochiques et stéréotypés portés par le deuxième personnage qui se trouve ainsi réduit à l'essentiel.

La représentation de ces deux personnages ainsi que les textes qui les accompagnent illustrent l'idée stéréotypée selon laquelle le fait d'être d'origine arabe est généralement suffisant pour incriminer une personne. En effet, la simple consonance du nom « Rachida Dati » crée chez le juge un sentiment de colère, de rejet, d'exaspération. Celui-ci, pensant directement que cette dernière a enfreint la loi, l'interroge sur les faits qu'ils lui sont reprochés («... Et t'es accusée de quoi ?! »). Le nom donc, qui en temps normal se définit par son côté arbitraire, est ici particulièrement révélateur : il fonctionne comme un stéréotype patronymique, comme un code (une marque) permettant de repérer le pays d'origine du personnage, de construire l'image négative de l'immigré reposant sur des stéréotypes tenaces. En effet, en dépit de l'importance de son poste ministériel, Rachida Dati se retrouve ici renvoyée à sa condition originelle de femme d'origine étrangère, issue du prolétariat.

La mise en scène d'une femme maghrébine indépendante et émancipée, cadre intellectuel et donc s'opposant aux caractéristiques qui lui sont généralement associées, permet au caricaturiste, d'une part, de mettre en place le stéréotype de la femme moderne, actuelle ; représentation en parfaite adéquation avec l'évolution de la femme dans la société et qui détruit le stéréotype de femme au foyer, d'autre part, de contourner, de railler une certaine perception, rudimentaire et figée, des Maghrébins construite par le discours français. Ce personnage femme fonctionne en effet comme un contre-stéréotype qui permet d'évoquer les difficultés pour une femme de prendre les commandes au sein d'un ministère gouverné par les hommes, encore plus pour une femme d'origine immigrée, supposée inapte à un tel grade (victime de discrimination raciale).

L'utilisation du stéréotype vient également répondre à d'autres besoins comme le démontre la troisième caricature<sup>3</sup> qui met en scène deux personnages types (un homme et une femme) avec des cheveux noirs ondulés ; une peau mate et un surdimensionnement des faciès (gros nez, grande bouche, oreilles longues). Cette représentation permet d'identifier ces personnages, ou du moins leur origine arabe, elle est donc stéréotypée. Elle a également pour but de provoquer l'humour. Les deux textes verbaux véhiculés par des bulles multiples et qui accompagnent les deux personnages représentent la conversation qui s'engage entre eux : la première bulle figure en haut et au centre (elle exprime le présent, l'immédiateté, les causes du fait déclenchant) ; la deuxième apparaît en bas et à droite (elle incarne le futur immédiat, le point d'arrivée, les conséquences). Le premier texte (« Tu crois qu'on va être entendus ? ») est marqué par un point d'interrogation. Associé au geste de la main gauche (paume ouverte) de la femme, il traduit son état de questionnement, d'inquiétude. Le deuxième texte représente quant à lui la réplique elliptique du deuxième personnage à la question de la femme en expliquant, index gauche levé (signe d'affirmation, d'engagement) et main droite sur la taille (synonyme ici de prise de parole et de mise en avant : l'homme voulant se caler comme le personnage central), que « oui » ils vont être entendus, mais « dans un commissariat ». Par le code kinésique, le caricaturiste met donc implicitement en place le stéréotype de l'homme dominant.

L'adverbe d'affirmation « oui » est mis en caractère gras afin de montrer sa suprématie (le personnage appuie fortement sur ce mot). Cet adverbe est suivi de trois points de suspension montrant que le personnage fait preuve de recul, de prudence. Le syntagme prépositionnel « dans un commissariat ! » s'achève quant à lui par un point d'exclamation traduisant ainsi la situation tendue dans laquelle se trouvent les deux personnages.

Cette caricature à message informatif illustre deux citoyens tentant de mobiliser pacifiquement le peuple contre la politique de Bouteflika. Une politique qui tente de



maintenir en place les présidents sortant grâce à des amendements constitutionnels (supprimant la limitation du nombre de mandats présidentiels) introduits au mépris du principe de l'alternance au pouvoir, lequel constitue l'une des garanties d'un système démocratique. Elle dénote la réflexion d'une pensée éveillée portant sur l'amendement de certains articles et permet de construire le stéréotype du régime politique, électoral, dictatorial qui règne en Algérie et qui n'est pas au goût de peuple mais que faire contre la loi. En effet, la méthode utilisée par les citoyens (de simples affiches placardées) illustre une certaine forme de désespoir, de pessimisme devant la détermination du président de briguer un troisième mandat. Quant à l'usage du terme ambigu « entendus », il n'a pas seulement un but humoristique. En effet, par ce jeu de mot, le caricaturiste, ne pouvant critiquer de manière ouverte et directe le pouvoir, fait référence aux diverses mesures répressives et stéréotypées (violences, intimidations, licenciements, emprisonnements et parfois même assassinats) qu'adopte l'Etat algérien pour museler toute voix contestataire. Ce qui explique donc la représentation de l'homme de dos (angle qui reflète la situation difficile et dangereuse dans laquelle il se trouve), l'inquiétude qui se lit sur le visage de la femme (ses yeux sont un peu tombants et la bouche entrouverte) et l'emploi des points de suspension et du pronom indéfini « on » ; pronom qui reflète un état de vigilance, de distanciation, de prudence de la part de ce personnage. Les autres signes, en dehors des bulles, sous forme de gouttes de sueur témoignent également du sentiment de peur de ces deux personnages. Par ce stéréotype de la liberté d'expression en Algérie, le caricaturiste fait donc passer implicitement son message, critique le régime algérien qui n'est démocratique que de façade, et ce, sans prendre le risque d'être censuré.

Par ailleurs, la représentation d'une femme engagée dans une action protestataire et donc insérée dans un monde qui, dans la société algérienne, est plutôt masculin n'est pas anodine. Elle a pour visée de briser le stéréotype de la femme au foyer, soumise, qui pèse encore aujourd'hui très lourdement dans les mentalités et de ce fait mettre en scène l'image de la femme moderne, intelligente, révolutionnaire et activiste, qui cherche à se faire une place dans l'espace public, professionnel et politique.

Dans la quatrième caricature<sup>4</sup>, on voit un seul personnage ; une femme vue de profil, dans un plan d'ensemble. Elle apparaît avec de longs cheveux blonds et soyeux, de petits yeux, la bouche teintée en rouge (couleur de séduction). Le bas, à partir de la taille, de cette jolie femme est celui d'un poisson. Cette personnification type donne lieu à une sirène et permet d'illustrer l'idée selon laquelle les harragas tentés et obnubilés par le chant mélodieux des sirènes et par leur pouvoir de séduction veulent embarquer coûte que coûte sur des bateaux de fortune pour rejoindre l'autre rive de la Méditerranée. On retrouve donc ici le stéréotype de l'homme algérien désarçonné, désespéré, prêt à opter pour cet acte de désespoir pour fuir sa situation sociale précaire, son avenir

incertain, son pays. Mais par ce stéréotype de l'algérien clandestin, le caricaturiste Dilem met en place un nouveau stéréotype ; celui de la femme harraga. En effet, le profil du seul jeune chômeur brûleur de frontières a bien changé : contrairement aux idées reçues, les candidats au saut dans l'inconnu ne sont pas que des hommes. Bien que minoritaire, la gente féminine semble de plus en plus elle aussi tentée par la Harga : le manque de perspectives, la détresse, la violence, la marginalisation, le poids des traditions, le patriarcat, etc., les poussent à fuir leur pays. L'apparition de cette nouvelle catégorie d'immigrants est en effet signe d'un malaise social profond, de rupture de dialogue entre l'Etat algérien et son peuple. C'est la conséquence de l'absence d'intermédiation, de la domination du champ politique et social.

Par ce nouveau stéréotype, le caricaturiste tire donc la sonnette d'alarme. Il critique, implicitement, le pouvoir algérien, véreux et incompétent, qui ne parvient pas à retenir ses enfants, à stopper la prolifération de ce phénomène.

Le caricaturiste, qui puise ses stéréotypes dans la culture commune, commente donc ici une réalité en permanente évolution et s'en nourrit. Il renouvelle et restructure le contenu de la culture. Ce qui fait que cette caricature fonctionne comme une éponge. Elle intègre comme procédé un événement qui rencontre un écho dans la société et crée à son tour un nouveau stéréotype. Par ailleurs, le fait de revisiter un stéréotype bien ancré crée un effet de surprise qui donne son côté drôle à cette caricature.

## Conclusion

Au terme de cette étude sémiotique, nous déduisons que l'usage du stéréotype s'avère être tout particulièrement pratique (stratégique). C'est un outil qui répond parfaitement aux exigences de production des caricatures. Il n'est donc pas forcément assimilé à un préjugé négatif et réducteur à éviter à tout prix. Indépendamment des effets négatifs qu'il peut avoir, le stéréotype a en effet une utilité importante et les raisons qui amènent le caricaturiste, qui tente de toucher un public large, à en faire appel sont diverses :

- Déconstruire le stéréotype : soit en le mettant fort en évidence, et donc en le combattant par l'absurde, ou bien en le contournant à l'aide de contre-stéréotypes, autrement dit en le retravaillant en vue de le modifier, de le dénoncer ou d'amener le lecteur à la réflexion.
- Façonner et installer d'autres stéréotypes qui n'existent pas encore : la caricature, en véhiculant des jugements tout faits, peut en effet s'en servir pour construire de nouveaux stéréotypes. Ceci tient évidemment aux propriétés de régulation que cet outil détient comme le remarquent Grandières & Molin (2003 : 10) : « *Le stéréotype agit (...) comme un outil de régulation dans une société, ayant ce qu'il faut de*

*connu et de stable pour ne pas émouvoir et inquiéter, et de souple pour accueillir la nouveauté et l'adapter*». -Faire rire le lecteur : le caricaturiste utilise des stéréotypes, proposés sur un mode burlesque, afin de tourner en dérision certains personnages, de dédramatiser les situations. Ainsi, les stéréotypes sont dans les caricatures, fondamentalement d'ordre ludique. Ils sont au service de l'humour et participent fortement aux ressorts comiques de la caricature. En effet, selon Dufays (1994 :127), « *La caricature utilise les stéréotypes afin de divertir ses [lecteurs] et de donner à son discours un ton plus « décontracté»* ». -Faire passer implicitement son message : les stéréotypes sont rarement présents sur un mode explicite ; ils demandent toujours à être reconstruits. Ils constituent donc un outil très efficace permettant au caricaturiste, qui se retrouve souvent confronté à la censure, aux interdictions et aux tabous, de faire passer son message de façon détournée ; sans prendre le risque d'être censuré ou d'heurter la sensibilité des lecteurs, et ce, tout en conservant dans l'énoncé un support, des indices qui permettront de déduire le contenu implicite. Le caricaturiste voit en effet dans les stéréotypes « *les schèmes implicites ou les évidences partagées qui sous-tendent une parole située* » (Amossy & Herschberg Pierrot, 2007 : 117). -Assurer une identification rapide et immédiate : grâce au stéréotype, qui réduit (simplifie) les personnages ou les objets à l'essentiel ; qui leur confère un caractère familier, la caricature permet une identification immédiate des personnages ou de la situation et donc écarte toute ambiguïté et assure la bonne lisibilité de l'histoire.

C'est donc pour assurer ces effets ; pour répondre aux nombreux besoins que le caricaturiste est contraint d'accomplir que l'usage des stéréotypes est aussi dense dans la caricature. Leur présence n'est donc en aucun cas aléatoire ; ils sont la clé pour que la caricature devienne traduisible et efficace, pour que le caricaturiste atteigne sa cible. En effet, selon Dufays (1994 : 232), les stéréotypes « *ne sont pas simplement des « faiblesses » trahissant un manque d'imagination ; [ils] sont d'abord la source de toute signification* ».

## Bibliographie

- Amossy, R. 1991. *Les idées reçues : sémiologie du stéréotype*. Paris: Nathan.
- Amossy, R., Herschberg Pierrot, A. 2007. *Stéréotypes et clichés: Langue, discours, société*. Paris: Armand Colin.
- Dufays, J.L. 1994. *Stéréotype et lecture : essai sur la réception littéraire*. Liège: Mardaga.
- Fischer, G.N. 1996. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Grandieries, M., Molin, M. 2003. *Le stéréotype, outil de régulations sociales*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Morfaux, L.M., Lefranc, J. 1980. *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris: Armand Colin.

- Pozas, M. 2011. « Femme, religion et éducation dans le dessin de presse espagnol » in *Humour et crises sociales : regards croisés France-Espagne*. Paris: L'Harmattan.
- Rey, A. 2001. *Le Grand Robert de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Roberts-Jones, P. 1963. *La caricature du second empire à la belle époque, 1850-1900*. Paris: Club français du livre.

#### Notes

On peut trouver les quatre caricatures analysées dans cet article à l'adresse suivante : <http://www.liberte-algerie.com/archives-pdf>. [Consultée le 18 mars 2014].

1. Caricature 1 : N° 4709 du quotidien *Liberté*, du samedi 8 mars 2008.
2. Caricature 2 : N° 4466 du quotidien *Liberté*, du mercredi 23 mai 2007.
3. Caricature 3 : N° 4682 du quotidien *Liberté*, du mardi 5 février 2008.
4. Caricature 4 : N° 4762 du quotidien *Liberté*, du samedi 10 mai 2008.

# Ömer Seyfettin: un précurseur francophone des lettres modernes turques



**Ertuğrul Efeoğlu**

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

Reçu le 30-04-2014 / Évalué le 25-06-2014 / Accepté le 15-10-2014

## Résumé

Cet article a pour objectif de révéler l'impact de la littérature française sur la littérature turque en se focalisant sur la carrière novelliste d'Ömer Seyfettin. Celui-ci était officier lors de la Guerre de Balkans, et il a contribué, au premier rang, à la modernisation de la langue et la littérature turques, au début du XX<sup>e</sup> siècle. Ömer Seyfettin s'est inspiré des contes de Maupassant, et il a profité de la technique de celui-ci, dans la création de ses nouvelles. Sans doute Ömer Seyfettin fut-il l'un des grands précurseurs dans le domaine de modernisation non seulement de la langue et la littérature turques, mais aussi du mode de vie des Turcs. Maupassant était la source d'inspiration d'Ömer Seyfettin, mais celui-ci a su créer son univers original... Ömer Seyfettin avait ses prédécesseurs dans la lutte de modernisation au moyen de la littérature française. Cet article en fait aussi une vue d'ensemble.

**Mots-clés :** Ömer Seyfettin, Maupassant, nouvelle, fantastique, étrange

## Ömer Seyfettin : çağcıl Türk yazınının Fransızca bilen bir öncüsü

## Özet

Bu makale Fransız yazınının Türk yazınına olan etkisini Ömer Seyfettin'in öykücülüğü üzerinde odaklanarak ortaya çıkarmaya yöneliktir. Ömer Seyfettin Balkan Savaşına subay olarak katılmış, 20. yüzyıl başında Türk dili ve Türk yazınının çağcılılaşmasına ilk sırada katkıda bulunmuştur. Ömer Seyfettin Maupassant'dan esinlenmiş, kendi öykülerini yazarken onun öykücülük tekniğinden yararlanmıştır. Hiç kuşkusuz, Ömer Seyfettin yalnızca Türk dili ve Türk yazını alanlarında öncülük yapmamış, Türklerin yaşama biçiminin çağcılılaşmasına ve Türkleşmesine de öncülük eden büyüklerden biri olmuştur. Maupassant Ömer Seyfettin'in öykücülükteki esin kaynağıdır, ama Ömer Seyfettin kendi özgün evrenini yaratmayı bilmiştir... Fransız yazını aracılığıyla çağcılılaşma savaşımında Ömer Seyfettin'in öncelleri olmuştur. Makalede o önceller de toplu bakış içinde ele alınmıştır.

**Anahtar sözcükler :** Ömer Seyfettin, Maupassant, öykü, fantastik, tekinsiz

## Ömer Seyfettin: a French-speaking forerunner of modern Turkey letters

### Abstract

This article aims reveal the impact of the French literature on Turkish literature by focusing on the career of writer Ömer Seyfettin. He was an officer during the Balkans War and contributed to, the first row, the modernization of the Turkish language and literature in the early twentieth century. Ömer Seyfettin was inspired by tales of Maupassant, and he took advantage of the latter technique in the creation of his new. Probably Ömer Seyfettin he was one of the great pioneers in the field of modernization not only the Turkish language and literature, but also the lifestyle of the Turks. Maupassant was the inspiration Ömer Seyfettin, but he has created his original universe... Ömer Seyfettin had his predecessors in the struggle for modernization through the French literature. This article also makes an overview.

**Keywords:** Ömer Seyfettin, Maupassant, tales, fantastic, strange

### Préambule

Ömer Seyfettin (1882-1920) n'était pas seulement officier dans l'armée ottomane, il a été également le précurseur des lettres modernes en Turquie. Linguiste, il a été le premier à lutter avec acharnement pour que le turc quotidien du peuple fût la langue littéraire. La voie qu'il a frayée pour la langue et les lettres turques a conduit les générations ultérieures à mener à bien la langue et la littérature républicaines.

L'une des sources riches dans laquelle Ömer Seyfettin a puisé était la langue et la littérature françaises. Il suivait de près la littérature française et les recherches, publiées en France, de la science de la linguistique. Il a su absorber les lettres modernes françaises, et en faire une synthèse originale à la turque, et puis les appliquer à la littérature moderne de son peuple. Ainsi n'a-t-il pas été l'imitateur servile de la littérature-source (française) dans l'élaboration de la littérature-cible (turque). Si l'on ose dire que les lettres françaises —et plus spécialement la nouvelle, comme genre littéraire— ont été turquisées en Turquie, c'était plutôt grâce à Ömer Seyfettin.

L'objet de l'article se portera donc sur la conception originale d'Ömer Seyfettin et sa production littéraire. Pour en donner un exemple d'avance, il est permis de montrer ses nouvelles, conçues par leurs corps à la manière de Maupassant, mais par leurs esprits à la conception autochtone, turque. Il faut ajouter que le mouvement linguistique et littéraire qu'il a déclenché en Turquie signifie aussi l'émancipation de la langue et la littérature turques, débarrassées des jugs de la tradition austère des siècles.

### 1. Présentation

Notre étude a pour objet de relever le rôle d'Ömer Seyfettin dans la modernisation

de la littérature turque. Ce grand auteur a su tirer profit de sa bonne connaissance du français. Non seulement la modernisation de la littérature turque, il s'est également efforcé de moderniser la langue turque, toujours par la connaissance en science de linguistique, épuisée dans les recherches de son temps, publiées en français, et de transférer à son pays les nouveautés de la science de la linguistique.

Notons qu'il n'était pas le seul parmi ses contemporains à moderniser la langue et la littérature turques. Mais il est vrai qu'il était au premier rang avec son entendement lucide dans la lutte de modernisation. Son esprit militant provenait sans doute de son tempérament fervent, mais sa bonne connaissance littéraire, solide, acquise via le français lui servait de bon soutien dans sa lutte.

Son savoir sur la littérature française était un savoir bien absorbé. Ainsi n'est-il pas tombé dans l'imitation servile des textes en français. Son originalité réside dans sa création des nouvelles tout à fait « autochtones ».

Il a pris notamment les contes et les nouvelles de Maupassant comme modèle. Ce qu'il a emprunté à Maupassant, c'était la conception de la nouvelle. Ömer Seyfettin en a créé son propre univers de nouvelle, il a tramé la teneur de ses nouvelles par son imagination créative. Cette dernière se nourrissait de la source de l'histoire turque et des événements actuels. Ajoutons-y ses propres témoignages dans sa vie qu'il a insérés dans ses nouvelles.

L'univers concret de Maupassant et celui d'Ömer Seyfettin n'ont rien de semblable en surface, mais leur vision profonde était presque commune. Cette parenté de vision nous permet de les considérer dans la même sphère littéraire. Notre article essaie de révéler la conception de la nouvelle d'Ömer Seyfettin, c'est la conception dont le maître était Maupassant. Celui-ci a été sans doute le guide littéraire pour Ömer Seyfettin. Mais les conditions historiques n'en étaient pas moins importantes dans la production littéraire de l'écrivain turc. Pour illustrer les conditions où Ömer Seyfettin a produit son œuvre, il serait utile de débiter par une synopsis sur l'histoire de la littérature turque.

## 2. Échelons littéraires dans l'Empire ottoman

Au cours du règne de l'Empire ottoman, la littérature turque s'est élevée sur trois piliers : courtois, religieux et populaire. La littérature courtoise, dite « Divan », était celle développée dans le sérail des sultans et des cercles littéraires s'inspirant du goût littéraire du palais ottoman. Cette littérature portait profondément les marques de la littérature persane. L'influence de la littérature arabe n'y était que secondaire par rapport à celle de la littérature persane. La langue de la littérature courtoise, dite « osmanlis » était riche mais artificielle. C'était une langue hétéroclite formée par des

mots arabes, persans et turcs. La syntaxe se basait essentiellement sur les règles de construction de la phrase turque, mais les syntagmes se formaient selon les règles des langues persane et arabe. Elle était une langue inintelligible pour la très grande majorité du peuple. En outre, les sujets traités ne représentaient rien de la vie concrète. La seule beauté de cette littérature était l'effet poétique créé par des recherches rhétoriques devenues banales du fait des répétitions. Les sujets traités étaient également bornés à quelques thèmes favoris, tels que l'amour, la religion, l'éloge des souverains, l'aspiration, le vin. Ces thèmes étaient consacrés chacun à des formes spéciales, plutôt en poème des vers métriques dits « aruz » [*arouz*]. La prose était bornée à des sujets plutôt non littéraires, tels que l'interprétation mystique des sourates du Coran, des énoncés de Mahomet, des moralités. Dans cette littérature courtoise, des contes populaires à thèmes religieux et épique n'occupaient pas de grande place.

La littérature religieuse est celle développée dans des milieux mystiques, dans les couvents. L'objectif principal de cette littérature consistait à éduquer et organiser le peuple, dispersé à la suite de la défaite de l'Empire seldjoukide d'Anatolie par l'invasion des Mongoles (XIII<sup>e</sup> siècle), suivant la morale de l'Islam, interprétée par des « derviches » et des « scheiks ». L'objectif ainsi déterminé, la langue de cette littérature en poème était plus claire et simple que celle de la littérature courtoise. La mesure était la mesure syllabique qui plaisait à l'oreille du peuple.

La littérature populaire regroupe en grande partie les discours anonymes. Certains discours étaient de nature folklorique. Dans cette littérature se distinguent les genres suivants : des épopées et des récits épiques, des contes de fée et des fabliaux, des légendes, des proverbes, des théâtres populaires, des bouffonneries. Il est évident que la littérature populaire s'adressait préalablement au goût naturel du peuple. Aussi s'était-elle conçue suivant la tradition de l'expression simple et intelligible.

À partir du milieu de XIX<sup>e</sup> siècle, certains poètes de la littérature dite « Tanzimat » (Réformes) ont éprouvé le besoin d'approcher leurs expressions poétiques et non poétiques de celle du peuple. (La période sociopolitique de Tanzimat (1839-1876) a été marquée par les efforts réformateurs d'occidentalisation.) Leur but était d'éduquer le peuple. Pour atteindre le but, il leur était nécessaire d'user de la langue simple du peuple et d'éviter les phrases longues et très ornées dans leurs textes de toute sorte. Les nouvelles générations des intellectuels ont essayé, dans l'espace de plus de cinquante ans, de réaliser leur rêve d'user de la langue quotidienne du peuple dans leurs ouvrages. Mais leur vocation ne s'est pas trop vite accélérée, malgré les efforts qu'ils ont déployés.

C'était au début du siècle suivant que la vocation s'est consolidée. En 1911, Ömer Seyfettin a déclenché le grand relèvement du turc dans les écrits par un article, publié



dans une revue littéraire à Salonique, qui était la ville des intellectuels à l'Empire ottoman. Cet article a fait office d'un manifeste linguistique et littéraire à la fois. Quant à son article, intitulé « La nouvelle langue », il a revendiqué l'avènement du turc des gens dans la rue au tronc de la littérature. Ainsi une nouvelle étape a-t-elle commencé. Cette étape annonçait non seulement la libération du turc et la formation de la nouvelle littérature moulée sur la littérature européenne, ou plus précisément française, mais aussi la proclamation de la République turque en 1923.

Pour une dernière remarque, rappelons que les hommes de lettres dans la période de Tanzimat ont déjà découvert, à partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, la richesse de la littérature française. La première traduction, publiée en 1862, était celle de l'ouvrage de Fénelon : *Les Aventures de Télémaque*. Les comédies de Molière ont été adaptées, d'autres productions littéraires contemporaines ont été traduites par des intellectuels renommés. Parmi eux, mentionnons Yusuf Kamil Pacha (1808-1876), ministre du commerce et premier ministre, traducteur *des Aventures de Télémaque* ; Ahmet Vefik Pacha, premier ministre et préfet de Bursa (la première capitale de l'État ottoman), second traducteur de *Télémaque* et adaptateur des comédies de Molière ; Ziya Pacha (1825-1880) Jeune Turc, préfet d'Adana, traducteur de *l'Emile* de Rousseau et le *Tartuffe* de Molière, poète ; Şinasi (1826-1871) poète, dramaturge, journaliste, celui qui a introduit dans l'écriture ottomane les signes de ponctuations ; Namık Kemal (1840-1888), journaliste, dramaturge et premier romancier turc. Ces intellectuels avaient pour vocation de concert d'occidentaliser la littérature, le mode de vie et les coutumes. Chacun d'eux avait passé une partie de leur vie à Paris, ils connaissaient de près le monde culturel des Français. Mais ce qui leur manquait, c'était la conception de la réalité concrète. Ils ignoraient probablement les causes matérielles du déclin de l'Empire ottoman.

### 3. Les causes du déclin de l'Empire ottoman

De nos jours, le dicton turc de l'« intellectuel de Tanzimat » ou la « tête de Tanzimat » signifie, par un ton d'humiliation, ceux qui n'ont pas de compétence de saisir la réalité exacte des problèmes socioculturels. Comme nous avons signalé ci-dessus, les intellectuels de l'époque de Tanzimat, quelque instruits qu'ils fussent, n'arrivaient pas à voir les rapports dans les structures sociales. Leur désir d'occidentaliser la culture turque avec tous ses composants (littéraire, artistique, philosophique, social) demeurait sans fondement matériel.

Montesquieu a démontré au XVIII<sup>e</sup> siècle les causes du déclin et a annoncé la chute de l'Empire ottoman dans deux siècles : « Voilà (...) une juste idée de cet empire, qui, avant de siècles, sera le théâtre des triomphes de quelques conquérant » (Montesquieu,

1976 : 84). Selon lui, le mode désuet de production de la richesse matérielle avait entravé le développement matériel et socioculturel de l'Empire ottoman : « *Ces barbares [les Turcs] ont tellement abandonné les arts (...); ils restent dans (...) leur ancienne ignorance (...); Incapables de faire le commerce* » (Montesquieu, 1976 : 83, 84). Le mode de production dans l'Empire avait exclu la classe des propriétaires. Tout le territoire était au sultan, tous les gens lui étaient sujets. Le manque des classes sociales, à l'avis de Montesquieu, aurait conduit l'Empire à s'effondrer. Ses prévisions se sont réalisées à la fin de deux siècles, au début du XX<sup>e</sup> siècle.

Il n'y a aucun inconvénient de rapprocher les causes matérielles et les manifestations culturelles dans les analyses socioculturelles. Il arrive que des confrontations entre les composants d'apparence anodine de chacune d'elles servent à élucider tout le système culturel. Par exemple, dans notre contexte, l'incompétence –malgré leur désir– chez les hommes de lettres de renouveler l'énoncé littéraire par des supports autochtones au XIX<sup>e</sup> peut s'expliquer du manque des classes sociales productives. Ce sont les classes productives qui raniment le pays au plan économique et culturel. La classe des souverains et des hauts fonctionnaires reste inapte à la production permanente des valeurs nationales. Voltaire en parlait dans sa lettre « Sur le commerce » (Voltaire, : 75,76).

Les efforts des intellectuels ottomans au XIX<sup>e</sup> siècle en est un exemple. Ces intellectuels appartenaient majoritairement à la couche dirigeante. Leurs initiatives, si précieuses et pleines d'espérance, manquaient des organes vitaux enracinés dans la vie traditionnelle des humbles. Ces derniers demeuraient sans souffle, car ils étaient dépourvus des motricités.

Ömer Seyfettin cherchait à créer des motricités. Il cherchait à faire aimer aux Turcs l'« épicerie », et leur conseillait de devenir « épiciers » (Ömer Seyfettin 15 : 184), d'apprendre le compte, la finance. « *O Turcs, apprenez le calcul !* »<sup>1</sup> (Ömer Seyfettin 15, 1992 : 194). Il était de l'avis que « *les dirigeants et les intellectuels de Tanzimat se forgeaient des chimères de faire tout d'un coup des Turcs orientaux une nation européenne* »<sup>2</sup> (Ömer Seyfettin 15, 1992 : 180). Ces considérations faites par Ömer Seyfettin, il nous serait permis de prétendre qu'il voyait clair les rapports socioéconomiques dans l'organisation moderne d'une nation.

L'idée de l'organisation moderne d'une nation était récente chez les Ottomans. Ces derniers n'avaient l'idée de la mère patrie que grâce à Namık Kemal. Étant donné que les Ottomans considéraient le territoire ottoman comme la propriété privée du sultan, l'idée de la mère patrie leur était inintelligible. Les successeurs intellectuels de Namık Kemal ont peu à peu consolidé cette idée. Cette idée de la mère patrie a fait naître une nouvelle idée : celle de la nation. À l'époque où l'Empire ottoman se morcelait, des poètes et des écrivains patriotes, parmi eux Ömer Seyfettin, ont eu recours aux

thèmes nationaux dans leurs énoncés littéraires et non littéraires. Parmi les genres littéraires, ce thème a été le mieux et le plus traité dans les poèmes des poètes, tels que Mehmet Emin Yurdakul (1869-1944), Ziya Gökalp (1875-1924) et dans les nouvelles d'Ömer Seyfettin.

#### 4. Un nouveau genre littéraire : la nouvelle

Il serait injuste de dire que la nouvelle, comme genre littéraire, commence par Ömer Seyfettin dans la littérature turque. Avant lui les contes populaires et des « Masnavi » empruntés à la littérature persane narraient les événements dramatiques dans un air d'illusion. Masnavi était une forme littéraire en long poème, formée des couplets de deux vers rimés entre eux, des vers métriques, où l'on traitait des sujets variés autant littéraires que non littéraires. Les sujets littéraires étaient ceux qui ont déjà été les plus traités, depuis des siècles, dans la littérature arabo-persane.

Au sens moderne du terme, le premier recueil de nouvelles turques, intitulé *Les petites choses* (Küçük Şeyler), date de 1892 et porte la signature de Samipaşazade Sezai (1860-1936). Ce recueil contient douze courtes nouvelles, inspirées des nouvelles d'Alphonse Daudet.

Halit Ziya Uşaklıgil (1866-1945) est censé être le plus grand romancier et nouvelliste turc. Il a adopté la conception littéraire du réalisme et du naturalisme de la littérature française. Outre ses romans –qui étaient en effet les premiers grands roman turcs au sens exact du genre– et d'autres créations littéraires, ses nouvelles sont au nombre de cent cinquante. Elles représentent des scènes pittoresques de la vie des états populaires. La langue en est simple et naturelle.

##### 4.1 Ömer Seyfettin et ses objectifs

Alors que les nouvellistes contemporains de l'époque, très peu en nombre, traitaient des faits quotidiens, des faits divers dans ce nouveau genre littéraire en Turquie, Ömer Seyfettin a attribué à la nouvelle un devoir plus noble et fonctionnel que ceux-là, ses contemporains. C'était le sentiment du patriotisme chez les Turcs qu'il mettait au premier plan. Même dans ses nouvelles où il traitait des sujets de la vie quotidienne, il savait éveiller chez les lecteurs ce sentiment favori à travers ses narrations et ses descriptions. Comme il était officier dans la guerre des Balkans (1913), avait vu le processus de morcellement de l'Empire et s'est mis à souffler le sentiment du patriotisme, axé sur l'idéologie nationaliste. Cette idéologie allumée par la Révolution française a attardé à stimuler les Turcs de l'Empire, alors que d'autres ethnies de l'Empire, telles que Grecque, Bulgare et finalement Arménienne en avaient déjà pris

feu.

Ainsi Ömer Seyfettin s'était-il consacré à la lutte non seulement politique, mais aussi littéraire. Sa conviction était que la libération, au sens le plus large du mot, de son peuple turc, était liée à la modernisation. Mais la modernisation, selon lui, n'aurait pas dû se borner aux rapprochements des valeurs européennes, à mieux dire françaises. Conformément à sa notion de modernisation, il aspirait surtout à la création de l'esprit national chez les Turcs sur le modèle français. Pourtant c'était une aspiration bridée qui le tenait dans le cadre de bons raisonnements.

Rappelons ici qu'il était un rationaliste, un positiviste, épris de la science positive et naturelle. D'autre part, il s'était imprégné des courants philosophiques de son temps qu'il avait puisés dans la philosophie française. Dans les sources françaises de la science de linguistique, il a découvert ses propres idées déjà brillées chez lui. Et ce qui était le plus cher pour lui, comme écrivain, c'était l'existence de Maupassant, son inspirateur, dans la littérature française.

#### 4.2 La nouvelle à la manière de Maupassant chez Ömer Seyfettin

Guy de Maupassant (1850-1893) a été l'inspirateur indéniable d'Ömer Seyfettin en ce qui concerne la conception de la nouvelle. À première vue, l'inspiration n'est pas très nette, pourtant elle l'est.

Dans ses lettres Ömer Seyfettin a exprimé son admiration pour Maupassant. Voilà l'une de ses notes sur Maupassant : « *Parmi les véritables ouvrages littéraires, les plus simples et claires sont ceux de Maupassant. (...) Ses énoncés sont si simples que vous ne sauriez trouver une ligne aussi simple qu'eux dans les alphabets, puis-je dire* »<sup>3</sup> (Alangu, 2010 : 84) ; et une autre : « *Je peux dire que, dans aucune langue, il n'y a d'ouvrage écrit aussi clair et aussi simple que les ouvrages de Guy de Maupassant* »<sup>4</sup> (Ömer Seyfettin 14, 1990 : 192).

Rappelons-nous les contes de Maupassant. Ils sont écrits par la plume d'un journaliste. À savoir, ils sont de style concis et à l'extrême lisibilité. On sait bien que la profession de journaliste a doté Maupassant de ce style de chroniqueur. Le style sobre, l'expression lucide, la longueur modérée des contes de Maupassant lui ont ouvert la porte d'une masse énorme de lecteurs enthousiastes. N'oublions pas les sujets traités, dont chacun était de nature à éveiller la curiosité du lecteur.

Parmi les sujets les plus curieux, nous pouvons mentionner d'abord les sujets fantastiques et / ou étranges (chimériques) —par les termes de T. Todorov<sup>5</sup>. Maupassant était souffrant d'une maladie mentale, il était quelqu'un d'halluciné. Mais cette maladie lui

a valu une extrême créativité littéraire. D'autre part, les peintures de la vie normande offrent des scènes pittoresques, riches et amusantes. Malgré les effets hallucinatoires, les contes de Maupassant ont tous un univers vraisemblable. La notion de vraisemblance lui a été transmise par son maître Flaubert et s'est enracinée chez lui par son expérience professionnelle dans la presse. Ses romans et ses chroniques en sont témoins.

Le témoignage des ouvrages d'Ömer Seyfettin n'en est pas moins important. Sans exagérer la succession, toujours en examinant l'œuvre de l'écrivain turc, il nous est aisé de voir une transmission littéraire de Maupassant à Ömer Seyfettin. Dans l'adoption littéraire d'Ömer Seyfettin, il n'y a rien d'étonnant. Comme il n'avait pas devant lui un modèle autochtone dans ce nouveau genre littéraire, il s'est approprié ce genre sur le modèle de Maupassant.

Ce nouveau genre littéraire lui était cher, car la brièveté et la densité du genre promettaient des avantages rapides. À travers ses nouvelles, le nouvelliste aurait détenu le pouvoir de transmettre au peuple ses idées politique, littéraire et linguistique — toutes étaient originales à son temps. N'oublions pas qu'Ömer Seyfettin était avant tout un intellectuel « engagé » au sens spécial du terme. Dans sa biographie sur Ömer Seyfettin, le critique littéraire Tahir Alangu rappelle l'engagement littéraire du nouvelliste comme suit : « (...) *Dans sa conviction de la 'littérature engagée' qu'Ömer Seyfettin avait adoptée depuis (les années où il vivait à) Salonique, on verrait qu'il touchait aux problèmes de son temps, qu'il reflétait les opinions d'un certain groupe ou d'un certain avis littéraire, (...), qu'il s'attaquait aux comportements, aux courants, aux opinions, auxquels qu'il s'opposait, et à leurs précurseurs* »<sup>6</sup> (Alangu, 2010 : 304). Pour ce qui est de ses engagements politique, linguistique et littéraire, ce nouveau genre littéraire lui était favorable, car les lecteurs turcs n'auraient pas éprouvé l'étrangeté à la lecture des nouvelles et des contes, du fait que la tradition de « masnavi » avait déjà ouvert, le long des siècles, la voie à la narration.

Ömer Seyfettin n'a seulement pas pris modèle sur la forme de la nouvelle à la manière de Maupassant, il s'en est inspiré au choix des sujets à narrer. Ainsi, dans les nouvelles d'Ömer Seyfettin, comme dans celles de Maupassant, le mode de vie des Turcs, des scènes pittoresques étaient relatés avec un peu d'humour tout comme Maupassant. L'humour se présente spécialement dans les épisodes où la fidélité aveugle aux coutumes ridiculise les individus. Les coutumes provenant des dogmes religieuses et des superstitions, contre lesquelles Ömer Seyfettin avait engagé le combat dans ses écrits, ont été battues d'une façon naturelle et par le recours aux preuves raisonnables. C'était pour cette raison qu'il n'a jamais créé les situations fantastiques dans ses nouvelles, comme avait fait Maupassant dans certaines de ses nouvelles, telle que *Le Horla* ; mais il a eu recours à ce qui était « étrange » par le terme de Todorov. La nouvelle intitulée « Le kiosque féérique » (Perili Köşk) d'Ömer Seyfettin en est

un bon exemple où les superstitions inquiétantes ont été excellemment ridiculisées d'une expression humoristique. Cette nouvelle ne laisse rien dans l'ombre de ceux qui se montraient mystérieux, voilà c'est cette fin qui donne à la nouvelle la qualité d'étrange. Cette fin de la nouvelle d'Ömer Seyfettin nous évoque le conte « La peur » de Maupassant entre autres. Ce conte prend fin d'un épisode non *fantastique*, mais d'étrange.

Ömer Seyfettin se différencie de Maupassant par les scènes privilégiées, dans ses diverses nouvelles, qu'il a puisées dans l'histoire turque. Cette préférence peut s'expliquer aisément par la fonction politique que l'auteur a attribuée à ses nouvelles par une attitude d'écrivain « engagé. Il n'en reste pas moins que le caractère « stoïque » d'Ömer Seyfettin l'a conduit à la peinture de telles scènes héroïques. Son stoïcisme n'est jamais resté sans écho ; ses nouvelles ont donné matière à réflexion pour ce qui est de patriotisme, non seulement à ses contemporains, mais à toutes les générations ultérieures.

Pour soutenir cette considération, nous pouvons dire que la littérature turque a connu le patriotisme moderne issu de la Révolution française, à travers des œuvres littéraires françaises. Parmi les écrivains turcs, Ömer Seyfettin a été l'un qui en a pleinement et raisonnablement profité. Maupassant, entre autres, lui a servi de bon modèle. Ömer Seyfettin, à son tour, a servi de modèle à d'autres écrivains turcs. Il est devenu le père des nouvellistes turcs.

Il est de notoriété publique qu'Ömer Seyfettin a été le véritable fondateur de la nouvelle à l'européenne dans la littérature turque moderne. Les précieuses considérations de Muzaffer Uyguner, chercheur et spécialiste renommé de la littérature turque, en apportent les meilleures affirmations : « Ömer Seyfettin (...) est parvenu à voir le monde par les yeux d'un nouvelliste, et est devenu le premier véritable nom du métier de nouvelle turque »<sup>7</sup> (Ömer Seyfettin, 1990 : 38). Et voilà en une autre : « Ömer Seyfettin est le fondateur de la nouvelle turque »<sup>8</sup> (Ömer Seyfettin, 1990 : 41).

## Conclusion

La littérature moderne de la Turquie est née et s'est développée en s'inspirant de la littérature française. La littérature turque a connu aussi la littérature mondiale par l'intermédiaire du français et de la littérature française. Dans l'Empire ottoman, la modernisation littéraire a commencé au deuxième quart du XIX<sup>e</sup> siècle par la traduction des ouvrages français ; la deuxième moitié du même siècle, les premiers ouvrages ottomans au sillage de la littérature française ont vu le jour. Malgré la bonne volonté, ces ouvrages dits « ottomans » étaient loin d'être « turcs ».

Ömer Seyfettin au début du XX<sup>e</sup> siècle a su rédiger des nouvelles véritablement turques. Son idéologie politique et ses intentions linguistiques lui inspiraient le programme à suivre, mais il manquait le modèle encourageant pour passer à l'élan. Car ses prédécesseurs n'avaient presque rien à lui offrir comme modèle. Ömer Seyfettin a découvert son modèle, Guy de Maupassant, dans la littérature française comme nous venons de préciser plus haut.

Ce dernier lui a démontré que la littérature peut et doit se produire par la langue simple du peuple, toujours en demeurant naturelle. En outre, il a signalé à son inspirateur turc que les sujets à traiter devraient être empruntés dans la source populaire. Il n'en reste pas moins que le pittoresque, l'humour n'avaient rien à éviter, au contraire ils serviraient à pimenter la nouvelle. Aussi fallait-il en profiter pleinement.

Ömer Seyfettin s'est émerveillé du modèle de Maupassant ; et en l'absorbant, il a créé son univers très original. Si Maupassant avait pu lire les nouvelles d'Ömer Seyfettin, il aurait aisément senti la parenté ou la fraternité spirituelle entre ses contes et les nouvelles d'Ömer Seyfettin.

Certains des contemporains d'Ömer Seyfettin trouvaient « légères » ses productions littéraires, puisque ces premiers étaient immergés, eux-mêmes, dans la lourde rhétorique de la littérature traditionnelle. En fin de compte, il va sans dire que l'histoire du développement autant littéraire que sociopolitique lui a donné l'honneur d'être le précurseur de la littérature moderne.

Une dernière remarque : L'un des critères pour évaluer un écrivain consiste à interroger son influence sur le public, sur la postérité. À ce propos, nous avons le plaisir de faire savoir le résultat d'une recherche : L'un des sondages menés en 2008 auprès des lecteurs de littérature a démontré qu'Ömer Seyfettin gardait son rang parmi les nouvellistes les plus lus, les plus appréciés. Cent ans après les publications des nouvelles, le fait qu'elles soient parmi les ouvrages les plus préférables suffit à témoigner de la grandeur de l'écrivain. Dans ce succès à lui, Maupassant a sa part honorable.

## Bibliographie

- Alangu, T. 2010. *Ömer Seyfettin. Ülkücü Bir Yazarın Romanı*. İstanbul : YKY.
- Montesquieu. 1976. *Lettres persanes*. Paris: Gallimard.
- Ömer Seyfettin. 2009. *Bütün Hikâyeleri*. İstanbul: YKY.
- Ömer Seyfettin (Haz. : M. Uyguner). 1990. *Bütün Eserleri 14*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Ömer Seyfettin (Der. M. Uyguner). 1990. *Yaşamı, Sanatı, Yapıtlarından Seçmeler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Todorov, T. 1970. *Introduction à la littérature fantastique*. Paris : Seuil.
- Voltaire. 2001. *Lettres philosophiques*. Paris: Gallimard.

## Notes

1.-« Ey Türkler ! Hesap öğreniniz »

2. -« Tanzimatçıların Şarklı Türkleri birdenbire Avrupalı bir millet haline koymak hususunda besledikleri ham hayal. »

3. - « ... âsâr-ı hakikiye-i ebediye içinde en basit ve en şeffafı Guy de Maupassant'ınkilerdir. (...) İbâreleri o kadar basittir ki, onun kadar basit bir satır alfabe kitaplarında bile bulunmaz diyebilirim.»

4. -« Guy de Maupassant'ın âsâr- nefisesi kadar açık, sade yazılmış bir eser hiçbir lisanda yoktur diyebilirim. »

5. -La définition de fantastique faite par Todorov : « Le fantastique, c'est l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles, face à un événement en apparence surnaturelle. » (p.29).

6. -« Ömer Seyfettin'in, tâ Selânik'ten beri benimsediği bu 'güdümlü edebiyat' anlayışında, (...) çağının sorunlarına değindiği, belli bir grubun ve edebiyat anlayışının görüşlerini yansıttığı, (...), karşı olduğu davranışlar, akımlar, düşüncelere, onların öncülerine çattığı görülecektir. »

7. - « Ömer Seyfettin (...) dünyaya bir öykücü gözüyle bakabilmiş, Türk öykücülüğünün gerçek ilk adı olmuştur. »

8. -« Ömer Seyfettin Türk öykücülüğünün kurucusudur. »



# Le portrait de Hasan Ali Yücel peint par Feyhaman Duran



**Gülder Emre<sup>1</sup>**

Université d'Istanbul, İstanbul, Turquie  
gulder.emre@gmail.com

Reçu le 22-03-2014 / Évalué le 28-05-2014 / Accepté le 15-10-2014

## Résumé

Dans ce travail, on a pour but de découvrir le style et la technique de Feyhaman Duran dans ses travaux de peintures à l'huile. De ce fait, on a analysé divers tableaux qui font partie de la collection de Feyhaman Duran Kültür ve Sanat Evi (Maison de Culture et de l'Art) de l'Université d'Istanbul<sup>2</sup>. Ce bâtiment est la maison de l'artiste, Duran l'a utilisé comme atelier en même temps. L'un de ces tableaux non signé et numéroté F:D:1937/200 dans l'inventaire, est le portrait de Hasan Ali Yücel. On a tout d'abord analysé le portrait sous la lumière visible (VIS). De cette manière, on a effectué la définition générale du portrait. On a ensuite analysé le portrait sous la lumière infra-rouge, on a pu révéler la technique de l'artiste par cette méthode. La spectrométrie à fluorescence X à dispersion d'énergie (EDXRF) et l'analyse des pigments nous ont permis de dévoiler l'une des caractéristiques propre à l'artiste.

**Mots-clés:** Conservation, restauration, peinture à l'huile, conservation de la peinture à l'huile

## Feyhaman Duran'nın fırçasından Hasan Ali Yücel portresi

### Özet

Bu çalışmada amaç, Feyhaman Duran'nın yağlıboya tablolarında kullanmış olduğu üslubun ve tekniğin belirlenmesidir. Bunun için sanatçının aynı zamanda atölye olarak da kullandığı evi, günümüzdeki adıyla, İstanbul Üniversitesi, Feyhaman Duran Kültür ve Sanat Evi'nde çeşitli tablolar üzerinde incelemeler yapılmıştır. bunlardan biriside, imzasız, F.D.1937/2000 envanter numaralı Hasan Ali Yücel portresidir. Portre, ilk olarak görünür ışık (VIS) ile incelenmiştir. Böylece portenin genel bir tanımı yapılmıştır. Daha sonra kızılötesi ışık ile incelenen portede sanatçının tekniği ile ilgili izler yakalanmıştır. X- ışınları enerji dağılımlı X- ışını floresans (EDXRF) ile pigment analizi yapılarak da, sanatçının kendine özgü karakteristik özelliği hakkında bilgi sahibi olunmaya çalışılmıştır.

**Anahtar sözcükler :** Konservasyon, koruma, restorasyon, onarım, yağlıboya resim, yağlı boya tablo koruma

## Portrait of Hasan Ali Yücel as painted by Feyhaman Duran

### Abstract

In this study, the aim is to determine the style and the technique Feyhaman Duran used in his oil paintings. With this aim in mind, examinations have been carried out on various paintings which are kept in Istanbul University, Feyhaman Duran Centre for Culture

and Art, which was once Feyhaman Duran's house and atelier. One of the paintings examined is the unsigned portrait of Hasan Ali Yücel with the inventory number "F.D.1937/2000". The painting was firstly examined with visible light (VIS). Therefore, a general description of the painting was made. Secondly, some traces related to the artist's technique were detected with ultraviolet light examination. By X-rays energy dispersive X-ray fluorescence (EDXRF), the pigment analysis was done in a way to gather information related to the characteristic features of the artist's paintings.

**Keywords:** Conservation, Restoration, Oil Painting, oil painting conservation

## 1.Introduction

L'un des maîtres de la peinture turque, İbrahim Feyhaman Duran est né à Kadiköy le 17 Septembre 1886. L'artiste a perdu sa mère et son père quand il était très jeune. Il a commencé son éducation dans une école locale puis suivant la volonté de sa mère il est entré au Lycée de Galatasaray. Feyhaman, diplômé du Lycée de Galatasaray en 1908, a travaillé comme secrétaire à la Sublime Porte (Bab'ı Âli- Gouvernement central ottoman) et par la suite il a enseigné la calligraphie au Lycée de Galatasaray.

Grâce à ses amis du Lycée, il a eu l'occasion de faire la connaissance d'Abbas Halim Pascha. Il a attiré l'attention d'Abbas Halim Pascha pour ses travaux de peintures et a été envoyé par lui à Paris en 1910 pour les études sur la peinture (İrepoğlu, 2000 : 57). Il a travaillé avec Jean Paul Laurens et son fils Albert Laurens à l'Académie Julian, l'une des académies célèbres de l'époque. Ensuite, il a étudié la peinture chez Fernand Cormon à l'École des Beaux-Arts et à L'Arts Décoratifs (Emre, Akyüz, 2011 : 80). Dans ces écoles, il a appris à peindre suivant des règles déterminées. Jean Paul Laurens est l'un des peintres académiques prééminents de cette époque. Feyhaman Duran a été très influencé par son maître qui est un peintre de portrait et il a appris des techniques sur la peinture de portrait durant ces travaux. Cormon, quant à lui, est un peintre académique qui peint des scènes historiques (İrepoğlu, 1986: 48). Mais il a réinterprété le courant. Il est retourné à Istanbul lorsque la première guerre mondiale a éclaté en 1914. Et il commence à enseigner à l'Académie. Dans les deux dernières années de sa vie, Feyhaman n'a pas pu peindre à cause de troubles visuels. Il est décédé le 6 Mai 1970 (İrepoğlu, 1986 :38)<sup>3</sup>.

Feyhaman s'est marié en 1922 avec Mme Güzin, l'une de ses étudiantes à İnas Sanay-i Nefise Mektebi ; il a donné à l'Université d'Istanbul la maison appartenant à la famille de Mme Güzin, où ils ont passé toute leur vie et qu'il a utilisée comme atelier. De nos jours, ce bâtiment est utilisé comme Feyhaman Duran Kültür ve Sanat Evi.

Outre le portrait, Feyhaman a effectué des travaux de peinture sur des sujets différents comme des natures mortes, des nus, des représentations d'animaux, des paysages etc.

Feyhaman Duran se sent plus proche du mouvement impressionniste. Au début, le peuple a refusé ce mouvement mais dans les années suivantes, on a beaucoup apprécié l'impressionnisme. Dans les années récentes du 20<sup>e</sup> siècle, l'impressionnisme a été accepté par le milieu artistique et il est entré dans les musées. Feyhaman Duran et ses amis qui se trouvent à Paris ont apprécié l'impressionnisme qui est le style le plus actif de l'art européen de cette époque-là. Malgré ses travaux successifs de paysage et de nature morte sous l'influence de l'impressionnisme, Feyhaman est beaucoup plus connu pour ses travaux de portraits dans la peinture turque.

Même si les travaux de portrait ne s'inscrivent pas dans le mouvement impressionniste, les techniques d'ombres et de lumières utilisées par l'artiste nous font penser que Feyhaman a appliqué une partie des principes de l'impressionnisme dans ses portraits. Les peintures qui attirent l'attention par son expression douce et sa technique simple se présentent comme des produits de la technique forte de dessin. Les dessins forts de l'artiste se montrent dans ses portraits (Ertaylan 1970 :15). Dans les portraits de sa période de jeunesse, les détails comme l'expression du visage, le style de coiffure, l'accessoire attirent l'attention. Dans sa période de maturité, il a évité des détails pour mettre l'accent sur le portrait. Feyhaman a essayé de refléter son caractère moderne et son monde intérieur.

Dans ses travaux de nature, spécialement ceux de paysages, l'artiste se montre plus libre et essaye de capter l'impression de l'instant. Les coups de pinceaux hâtifs et larges signalent une sensibilité impressionniste chez l'artiste. Les travaux de paysages appartenant à sa période de jeunesse nous rappellent le style de la période de maturité de Monet (İrepoğlu, 1986 :81).

Feyhaman Duran sait que la peinture n'est pas seulement un art de la couleur et de l'action de colorer. Il a pour but d'utiliser le colorant, la lumière, les mesures du ton et du volume en degrés équilibrés. Ces travaux sont effectués en rapidité et ont saisi l'impression de cet instant. L'artiste remonte à un niveau technique de coloration qui peut refléter les images les plus vagues.

La palette de Feyhaman est riche et claire. Comme il ne se limitait pas à quelques couleurs, il ne préférait pas utiliser les couleurs en les mélangeant. L'une des raisons pour laquelle on le considère comme un peintre impressionniste est sa faiblesse envers les couleurs pures. L'un des côtés techniques qui le rapprochent de l'impressionnisme est sa rapidité (Koşan 1978 : 30).

La collection la plus riche de Feyhaman Duran est celle de l'Université d'Istanbul. L'artiste a exposé ses œuvres au Palais de Topkapı, Deniz Müzesi (le Musée Navale d'Istanbul), Harbiye Askeri Müzesi (le Musée militaire), Resim Heykel Müzeleri (les Musées de Peinture et de Sculpture), les banques et dans les collections spéciales.

## 2. Analyses

Le travail de portrait de Hasan Ali Yücel numéroté F:D:1937/200 dans l'inventaire de la collection de Feyhaman Duran appartenant à Feyhaman Duran Kültür ve Sanat Evi, est une peinture à l'huile sur la toile en sac. Le sac qui est une matière dure, solide et économique est utilisé en général dans la fabrication de la corde et de la voile (Nakamura 2000 : 27). Le chanvre est apparu en 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècle. L'usage du chanvre comme matière de la toile était très répandu durant la Deuxième Guerre Mondiale pour des raisons économiques. D'après nous, la raison de l'usage de sac par l'artiste comme matière de la toile est double : on en trouve facilement et le sac est une matière économique.

Ce type de lumière nous permet de révéler les détails et de montrer les couleurs. La source de lumière est en face du tableau et en arrière de celui qui prend la photo. Quand la lumière éclaire tous les côtés de l'objet, on n'obtient aucune ombre. Les analyses effectuées sous cette lumière, nous démontrent que c'est un portrait en buste de  $\frac{3}{4}$  de Hasan Ali Yücel sur le fond blanc, rouge foncé orange et brun<sup>4</sup>.

Au teint clair aux cheveux bruns, Hasan Ali Yücel a mis une chemise blanche, une veste brun foncée et une cravate, un ou deux tons plus clairs que sa veste. Dans ce travail, les coups de pinceau hâtifs et impressionnistes de l'artiste attirent beaucoup l'attention<sup>5</sup>.

Les traces des clous sur les côtés de la toile nous montrent que la toile était auparavant tendue sur châssis. De nos jours, la toile n'est pas tendue sur châssis.

Nous devons rappeler un détail technique très important (Emre, Akyüz, 2011 : 81) : la capacité de l'œil à percevoir la lumière est limitée entre 400 nanomètres et 700 nanomètres de longueur d'onde. Les rayonnements de longueur d'onde supérieurs à 700 nanomètres s'appellent "rayonnements infrarouges". Les films sensibles aux rayonnements infrarouges s'appellent les films infrarouges et les photos prises par ces films sont les photos infrarouges. Les films produits spécialement pour la photographie infrarouge sont dans l'intervalle de Spectrum de 900 à 920 nanomètres. L'utilisation des films infrarouges était répandue jusqu'aux années 70. Aujourd'hui, les appareils photos numériques ont remplacé la photographie infrarouge.

Pendant les analyses optiques effectuées par la photographie infrarouge (IR), on a photographié le tableau par un appareil photo numérique Nikon AF-100 ayant une sensibilité aux rayonnements UV et IR. Au cours de la prise de photo, on a fait attention à la durée de la pose pour que le rayonnement infrarouge n'endommage pas le tableau. Par la technique de la photographie infrarouge, comme nous l'avons déjà noté (Emre, Akyüz. 2011 : 81), on peut détecter les surpeints et les sous-peints sur les peintures à

l'huile, les modifications et les éléments ajoutés à posteriori sur la toile comme les retouches, les dessins au-dessous de la couche de peinture, les signatures invisibles ou cachées sur la toile, les esquisses de l'artiste faites au crayon, au charbon et au graphite.

Suite à l'analyse de la photographie infrarouge (IR) effectuée sur le tableau, on a distingué que Feyhaman Duran n'a pas fait une esquisse au crayon, au charbon ni au graphite dans le portrait de Hasan Ali Yücel<sup>6</sup>.

Dans la partie de la veste et spécialement sur le fond du portrait, on peut apercevoir plus clairement les coups de pinceaux irréguliers propres à l'artiste. Les coups de pinceaux hâtifs ont formé des contours dans certaines parties du portrait.

Pour parler de la technique EDXRF, il faut rappeler que la spectrométrie à fluorescence X à dispersion d'énergie (EDXRF) permet de déterminer les éléments contenus en mesurant l'énergie des rayons X fluorescents obtenus à partir de l'exemplaire analysé (Cesareo, 1999 : 171).

Les avantages de la technique d'EDXRF :

1. c'est une technique qui n'a aucun effet de déformation ;
2. par cette technique, on peut analyser différents types de contenus physiques et chimiques ;
3. la facilité d'analyser des spectres ou Spectrums des rayons X obtenus ;
4. la préparation des exemplaires est beaucoup plus faciles comparée à d'autres méthodes (comme par exemple: méthode chimique) ;
5. Les exemplaires à analyser sont de dimensions et de formes variées ;
6. Par cette technique, on peut effectuer des analyses qualitatives et quantitatives du numéro atomique  $Z=11$  (Sodium) jusqu'au numéro atomique  $Z=92$  (Uranium) du tableau périodique ;
7. On peut facilement déterminer les matériels et les éléments et les concentrations des éléments plus rares qui se trouvent dans les contenus de l'exemplaire.

Par cette méthode, on peut définir en même temps la quantité d'éléments. L'analyse des pigments nous sert aussi à choisir le type de colorant qu'on utilisera durant la conservation et la restauration surtout au processus des retouches. De cette manière, les couleurs utilisées par le peintre surgissent.

Sous la lumière des informations recueillies des autres tableaux analysés à la maison de l'artiste et à l'aide de l'état du portrait bien conservé jusqu'aujourd'hui, on a pris

l'exemplaire seulement de la partie de veste colorée en blanc<sup>7</sup>.

Dans ce travail, on a utilisé une spectrométrie à fluorescence X à dispersion d'énergie (EDXRF) d'origine Allemand. Le spectromètre Spectro-IQ-II Palladium et le système XRF à dispersion d'énergie ont été utilisés, accompagnés par le gaz Hélium. Nous avons mesuré l'exemplaire et les standards par la technique de poudre. Suite à l'analyse de la spectrométrie à fluorescence X à dispersion d'énergie (EDXRF), on a pu détecter l'usage par Feyhaman d'une mesure de blanc de titane et d'une ½ mesure de lithopone pour obtenir un colorant blanc. Nous pouvons dire que l'artiste suit la même procédure pour tous les autres tableaux analysés. Le peintre a utilisé le blanc de titane car c'est un blanc opaque et parce que le blanc de titane recouvre bien la surface et bloque les pénétrations. Cela reflète l'une des propriétés caractéristiques de l'artiste. Même si cette caractéristique de Feyhaman Duran ne nous amène pas directement aux résultats de nos recherches, cela pourra être l'une des caractéristiques à analyser sur ses tableaux afin de détecter la falsification.

Par conséquent, la spectrométrie à fluorescence X à dispersion d'énergie (EDXRF) ainsi que la photographie infrarouge révèlent les caractéristiques propres à Feyhaman. Ces informations obtenues sont importantes pour la discipline de l'Histoire de l'Art. On peut accéder à des informations techniques plus détaillées sur la peinture turque à travers ces travaux interdisciplinaires.

## Conclusion

Nous avons effectué ce travail dans le laboratoire de restauration de la peinture à l'huile du Département de Conservation et de Restauration du Patrimoine Culturel Mobilier de l'Université d'Istanbul. Les résultats obtenus nous permettent d'expliquer les causes des déformations sur la couche de colorant dans les peintures à l'huile. Ces résultats facilitent aussi le choix de couleurs pendant l'étape des retouches. Pour ce type d'analyse, les travaux interdisciplinaires ont une importance vitale. La période au cours de laquelle l'artiste a vécu, l'influence des artistes contemporaines, son éducation et sa technique de coloration aussi sont très importantes. Grâce à l'analyse scientifique des peintures à l'huile, on obtient d'une part des données précises à base scientifique sur la technique de la peinture à l'huile et d'autre part on réunit des informations sur les colorants utilisés par l'artiste, la qualité de ces colorants, les déformations sur la toile et d'autres informations spécifiques. Ces recherches sont très importantes pour l'Histoire de l'Art.

## Bibliographie

- Cesareo, R., Gigante, G. E., Castellano, A. 1999. "Thermoelectrically cooled semiconductor detectors for non-destructive analysis of works of art by means of energy dispersive X-ray fluorescence". *Nuclear Instruments and Methods in Physics Research Section A: Accelerators, Spectrometers, Detectors and Associated Equipment*, Volume: 428, Issue 1, pp: 171-181.
- Emre, G., Akyüz S., Akyüz, T., 2011. "Un Portrait de Femme de Feyhaman Duran", *Synergies Turquie*, Gerflint, N° 4, pp.79-83.
- Hain, M., Bartl, J., Jacko, V. 2003. "Multispectral Analysis of Cultural Heritage". *Measurement Science Review*, Volume. 3, Section.3, pp: 9-12.
- İrepoğlu, G., 2000. "Türk Resminde Bir Temel Taşı: Feyhaman Duran", *Antik Dekor Antika, Dekorasyon ve Sanat Dergisi*, Volume:57 Février-Mars, pp: 57-65.
- İrepoğlu, G., 1986. *Feyhaman Duran*, İstanbul: Tifduruk Press A.Ş.
- <http://www.meb.gov.tr/meb/hasanalifotografilar/indexfoto.html>, [consulté le 20 février 2014].
- [http://www.harbigazete.com/kultur/kultur\\_sanat.html](http://www.harbigazete.com/kultur/kultur_sanat.html), [consulté le 20 février 2014].

## Notes

1. Nous remercions le Professeur. Dr. Ara Altun, Directeur du Département des Beaux-Arts et du Département de l'Histoire de l'Art, qui nous a donné la permission de faire des recherches sur le sujet de ce travail à Feyhaman Duran Kültür ve Sanat Evi (Maison de Culture et de l'art) lié au Département des Beaux-Arts de l'Université d'Istanbul. Nous remercions aussi notre collègue Lectrice Özlem Erol du Département des Beaux-Arts pour ses contributions scientifiques (Traduit par : Tuba Ayık Akça).
2. Nous avons analysé un autre tableau de la même collection dans Emre, G., Akyüz S., Akyüz, T. 2011. "Un Portrait de Femme de Feyhaman Duran", *Synergies Turquie*, Gerflint, N° 4, pp.79-83.
3. Figure 1 [En ligne]: <https://www.dropbox.com/s/3z56bj0doloc98j/Figure%201.jpg> [consulté le 20 février 2014].
4. Figure 2 [En ligne]: <https://www.dropbox.com/s/mziyjvo061iwcxo/Figure%202.jpg>. [consulté le 20 Février 2014].
5. Figure 3 [En ligne]: <https://www.dropbox.com/s/ufia8mqip83ou0s/Figure%203.jpg>,  
Figure 4 [En ligne] : <https://www.dropbox.com/s/ree0xj2a8bfjtyb/Figure%204.jpg>. [consultés le 20 février 2014].
6. Figure 5 [En ligne]: <https://www.dropbox.com/s/xs3b67i99ywipe9/Figure%205.jpg>, [consulté le 20 février 2014].
- Figure 6 [En ligne]: <https://www.dropbox.com/s/g3opdvw7ldzu5nq/Figure%206.jpg> [consulté le 20 février 2014].
7. Figure 7 [En ligne] : <https://www.dropbox.com/s/qut1xi21ytcgyvl/Figure%207.jpg>. [consulté le 20 février 2014].





# Turkish advertisement Texts from a linguistic and cultural aspect<sup>1</sup>



**Süleyman Erođlu**

Université d'Uludađ, Bursa, Turquie

seroglu@uludag.edu.tr

**Őeref Kara**

serefk@uludag.edu.tr

Université d'Uludađ, Bursa, Turquie

Reęu le 30-04-2014 / évalué le 03-07-2014 / Accepté le 15-10-2014

## Les Textes publicitaires du point de vue linguistique et culturel

### Résumé

Le savoir socioculturel est une composante importante de la compétence de communication d'un individu. Le développement de ce savoir est corrélé avec l'interaction d'un individu avec son milieu et contribue à la qualité de ses compétences communicatives. La langue, qui est un constituant fondamental de la culture, reflète les nombreux aspects des valeurs culturelles d'une société donnée. L'expression individuelle est interprétée selon le choix des mots et de la syntaxe. Les mots véhiculent une culture commune partagée, et ils peuvent parfois être employés avec leurs sens figurés ou leurs connotations. Ainsi, les expressions idiomatiques, proverbes, paroles de chansons etc., transmettent l'histoire et les antécédents/héritage d'une culture. Ces éléments, vecteurs de la culture, jouent un rôle important aussi bien dans les relations interpersonnelles que dans les médias. Les textes publicitaires, qui apparaissent parfois dans la vie quotidienne comme une nouvelle expression largement fondée sur une préexistante, contribuent à actualiser la mémoire culturelle collective. Les textes publicitaires se veulent être des indicateurs importants de la manière dont une société est peręue, du fait de leur apparition dans la culture populaire avec une dimension linguistique et culturelle aisément identifiables. Par conséquent, les expressions employées dans les textes publicitaires peuvent faire l'objet d'une analyse sous différents aspects et selon différentes méthodes. Cette étude s'attache à analyser les dimensions culturelles et linguistiques de textes publicitaires fondés sur le schéma de communication de Roman Jakobson.

**Mots-clés :** Langage, culture, publicité, la linguistique, la presse, les médias

## Dilsel ve kültürel aęıdan T rkęe reklam metinleri

###  zet

İletişim becerisinin önemli bir b l m n  kültürel birikim oluŐturmaktadır. Bu birikim, bireyin  evresiyle etkileŐimi sonucunda Őekillenip iletiŐim becerisinin niteliđini oluŐturmaktadır.  nemli bir kültür  gesi olan dildeki sözcükler de kullanım durumlarına göre kültürel deđerleri farklı yönlerden yansıtırlar. Bireylerin söylemleri, sözcük seęimleri ve bunları sözce içerisinde kullanmalarına göre yorumlanır. Bu anlamda paylaŐılan

ortak kültürün yükünü sözcükler taşırlar. Bazen mecaz anlamlarıyla bazen de gerçek anlamlarının yanında yan anlamlarıyla kullanılabilirler. Şu halde deyimler, atasözleri, şarkı sözleri ve değişmeceli kullanımlar vs. toplumun kültürel geçmişini ve birikimini günümüze taşıyan unsurlardır. Bu kültür yüklü unsurlar ikili ilişkilerden kitle iletişimine, anlaşmada önemli rol üstlenirler. Kültürel mirasımızdan beslenen ve bu mirasın aktarımında etkin bir işlev gören dilsel iletişim araçlarının bir bölümünü de reklâm metinleri oluşturmaktadır. Kimi zaman mevcut bir söylem üzerine kurulan yeni bir söylemle günlük yaşamda kendini gösteren reklam metinleri, ortak kültürel hafızanın güncelleştirilmesine de katkıda bulunmaktadır. Dilsel ve kültürel boyutuyla popüler kültür ürünleri içerisinde yerini alan reklam metinleri, toplumsal algılamının yorumlanmasında da önemli bir gösterge niteliğindedir. Dolayısıyla reklamlarda kullanılan söylemler farklı açılardan ve farklı yöntemlerle çözümlenebilir. Bu çalışmada Roman Jacobson'un bildirişim şeması temel alınarak reklam metinlerinin dilsel ve kültürel boyutu çözümlenmeye çalışılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** dil, kültür, reklam, dilbilim, basın

### **Abstract**

Cultural knowledge forms an important part of communicative competence. This knowledge is shaped as a result of an individual's interaction with their environment, and takes on the qualities of communication competence. The words of a language, which are an important element of culture, reflect different aspects of their cultural values according to the contexts in which they are used. Individual expression is interpreted according to choice of words and syntax. In this respect, it is words that carry the common culture. Since they can sometimes be used in their metaphorical and connotative senses along with their literal sense, expressions such as idioms, proverbs and song lyrics transmit the history and heritage of a culture. These cultural elements also play an important role in interpersonal relations and the media. Advertisement texts form one such communicative medium which is nourished by cultural heritage and plays an effective role in the transmission of this heritage. These texts, which often manifest themselves as a new expression founded upon an existing one, contribute to the realisation of a cultural collective consciousness. Having an important place in popular culture both linguistically and culturally, advertisement texts are also important symbols which can be used to interpret social perception. Thus, the expressions used in advertisements can be analysed from a variety of aspects. The aim of this study is to analyse advertisement texts in terms of their linguistic and cultural dimensions by using Roman Jacobson's communication functions.

**Keywords:** language, culture, advertisement, linguistics, press, media

### **1. Introduction**

Advertising is an element of communication surrounding the lives of modern people that can be encountered at any time. Many messages are communicated to the individual implicitly and/or explicitly through written, audial and visual methods of communication as well as via face to face interaction, mobile phones and the Internet. By using these methods the individual could attempt to either persuade or prove the quality of the product.

In those advertisements presented in an artistic, entertaining and/or creative way, what are the methods that several products that have the same qualities and/or functions?

Any of the following actions can be described as an advertisement: aiming to convince consumers about a product or service to have a larger market share for that product or service produced or purchased under the conditions of global competition, to increase profitability, to attract consumers and to influence their preferences among the products that serve consumer needs. An advertisement leads people voluntarily to a specific opinion, gives information about a product by leading people's attention to a good, service, idea or foundation, and aims to make people adopt a specific idea or attitude. However, in modern advertising, the understanding of classical advertising is limited by press and broadcasting facilities by challenging the limits on the creativity of advertisers to try any kind of method to influence consumer preference. The need to minimise the growing distance between the producer and the consumer of the product makes advertising more important.

In the visual media, both audial and visual senses are used effectively, and the receiver's channels of perception can be fully engaged through music, tone of voice, stress, intonation, and rhythm. In the written media, which form our corpus, typographic characters replace audial elements on TV or with the radio. However, the subject under investigation here is not discussed from a semiological perspective, and this could be a topic for another research study. It can also be said that both linguistic and cultural dialogism between the speaker and the hearer, which is based on the environment in question and is either past- and future-oriented or an interaction between texts and cultures, took place in the advertisement texts we investigated. This interaction is a process by which the speaker creates or forms his/her speech by anticipating the probable or potential receiver's reactions in the past and future. In this process, the limits of language and culture are challenged mostly by the risk of "damaging" or "corrupting" them because the goal is to make the receiver take an action after reaching him/her in the most effective way by catching his/her interest. In this study, the aim is to research and analyse the associations formed in the receiver's mind with the help of new research on already existing statements in the language and culture during this interaction. However, before doing this, it is appropriate to touch on the historical development of advertising.

## **2. The history of advertisement**

When we investigate how the concept and culture of advertising occurred and developed, we can see that simple advertisements were used from the earliest

times. Plugs or advertisements were also used during ancient times. For instance, a 5000-year-old inscription praising the qualifications of a craftsman was found in Babylon. Also, a musical advertisement performed by flute players in the bazaars of China in the 8th century B.C. has been discovered. A few centuries after this the merchants in Pompeii used slogans that were quite developed using the method of proof. Gutenberg's invention of the printing machine in the 1450s was a path-breaking event in advertising because it allowed for large numbers of people to be reached through flyers. Beginning in the 1850s, advertisements became a source of revenue for media outlets and large numbers of people were reached by the subsequent decrease in the price of newspapers. By the 1930s, advertising agencies in America and Europe were institutionalised. However, this process was largely completed after World War II and took on the characteristics common today. The currency of advertisement in today's urban life is an undoubted reality. While the qualifications of a product or service were generally expressed in an exaggerated way in advertisements until the 20th century, at the start of this century the discourse and means of advertisements were selected based on the results of scientific studies conducted in the field of informatics. Consequently, individuals are bombarded by messages and continuously influenced against his/her will. Therefore, it cannot be denied that the contemporary world is one of advertisements. A study conducted in Canada found that a person came face to face with advertisements 360,000 times before the age of 18. This demonstrates the incredible place advertisements have in the process of developing a national or global culture.

The various functions of advertisements are listed as follows:

- Introduction of a new product
- Changing consumption habits
- Creating a brand image and making it gain prestige
- Reinforcing the trust of existing customers
- Changing the image of an existing product
- Increasing consumption
- Leaving nothing to chance
- Factors affecting the discourse in the advertisement text are as follows:
  - Image of the brand
  - Prestige of the brand
  - Being aware of cultural values
  - Environment
  - Delivery types
  - Free competition
  - Increasing sales

### 3. Linguistic dimension of advertisement texts

Many different methods have been tried by advertisers to gain the attention of the target group and to leave a lasting impression on them. Presenting the product to be marketed attractively through various associations is frequently done through the use of language. “Söz uçar, yazı kalır” (Spoken words fly away, written words stay) should be remembered here. Language, which is the most effective means of communication, is also the most indispensable and effective element in advertising.

The different marketing techniques arising over time in this rapidly developing and changing world have also brought about the need for different communicative expressions in advertisement texts. This shows that advertisement texts have also gained a distinctive linguistic dimension in this changing world.

Based on Roman Jakobson’s (1963) communication model, the communicative elements used in advertisements can be shown as follows:

Sender  (Firm/Advertiser)	Referent (Product)	Receiver  (Consumer/Reader)
	Message (Message/Rhetoric)	
	Channel (Newspaper)	
	Code (Turkish)	

The sender makes use of linguistic and non-linguistic (pictures, colours, characters) communicative elements to convey his/her message to the receiver. The receiver (Consumer) can respond in only two ways: s/he buys or does not buy. The sender/advertiser has an infinite number of messaging opportunities, but s/he can use only two senses to convey the message: sight and sound. The consumer can respond positively or negatively: yes or no. The sender directly enters the individual world of the receiver. In fact, s/he has to send the message by adding emotions, poetry, nice imagery, performers and/or humour to it. The consumer is either affected by this or not. When addressing a large group the sender tries to persuade the receiver that s/he is the only receiver of this message, and therefore s/he is special. If the consumer is affected by this message and attempts to buy the product, s/he is said to perform an individual action. The effort of the sender (advertiser) is to persuade the receiver, to prove something and to explain the advantages of the product over its competition. While doing this, s/he wants to keep the channels of communication open at all times. At this point, the sender chooses language because of its ability to continually communicate. The text prepared certainly tries to make the receiver buy. This text is prepared in a realistic, idealised and/or fantastic way. Here the intention is to imprint in the receiver’s mind through linguistic and psychological methods that the referent (product) has a desired, intended, cheerful and comforting value. Therefore, by reaching the receiver through

communication strategies, the aim is to evoke his/her desire to acquire the described product. It is certain that “advertising culture” is not an elite culture. However, it is a consciously established phenomenon that takes the place of culture.

This study investigated 300 advertisement texts taken from daily newspapers published last year. The resulting identifiable uses of language can be classified and exemplified as follows:

### 3.1. Changes in sound, syllable, affix, word and expression levels

The language that the advertising sector uses to introduce the product, to influence the consumer and to market the product aims to produce an effect through changes in the general use of language. These changes can frequently be observed in the different units of the message of advertisement texts.

- a. / *Yarıştırmadık* / (We didn't make them race)  
/ *Ayrıştırmadık* / (We didn't analyse)  
*Birlikte kazandık* (We won together)

In this example, the sender attracts attention and produces an effect by using sonic poetic changes.

- b. *Türkiye'nin her yeri /Anadolu* / (Anadolu is everywhere in Turkey)

is a sentence from a bank advertisement aiming to influence people with sonic changes to emphasise that the bank is old, experienced and open to the public.

- c. / *Bi* / *kablonun hayatı nasıl değiştirdiğinin farkında mısınız?* (Are you aware how a cable can change your life?)

In this example we can observe the translation of spoken language into written language in an advertisement text. In this method, the advertiser tries to capitalise on the natural aspects of spoken language and establishes an intimate communication situation between the sender and the receiver. Additionally, an indication of social sensibility at the time the advertisement was prepared can be observed.

- d. *atlıy/cam* / (I will jump)  
*zıplıy/cam...* / (I will hop)  
*coşu/cam* / (I will get hot)  
*koşu/cam...* / (I will run)  
*susuy/cam* / (I will be thirsty)  
*bu enerjiyi yakalıy/cam...* / (I will get this energy)  
*Sağlık için keyif için, maden suyu için...* (for, health, for pleasure, drink mineral water)

*İster meyveli, ister sade /cam/ şişede için...(whether fruit-flavoured, or plain, drink it from a /glass/ bottle)*

The above advertisement text, which belongs to a company working in the bottle-glass sector, is another example that aims to affect people in the same way. In this text, it can be understood that there is an effort to reach the receiver in an effective way with the help of the uniqueness of spoken language.

*e. Yaz / indiyesi / (Summer sale-free gift)*

*... 'nun 12 kişilik çatal kaşık bıçak seti alanlara özel "indirimi" ve "hediyesi" (The special "sale" and "free gift" of ... to people who buy a cutlery set for 12)*

In the text above the expression is formed by combining syllables from two different words. Its different associative technique catches the attention of the receiver.

In a different way from the above examples, changes in wording can be seen in some advertisement texts.

*f. Tut /Caddy/ 'yi kaçmasın. (Catch a Caddy, don't let it go away)*

*g. /Volkswagenler/ her zaman bakımlı olmak ister. (Volkswagens always want to be well kept)*

As demonstrated in the above examples, names of the brand and model are emphasised with the help of word changes made on commonly known expressions. In the first example given above, the receiver is addressed with an imperative, and the name of the model is intended to remind us of a well-known animal (cat).

Some sayings that have become cliché are also among the most indispensable materials for advertisement texts. Advertisers generally try to convey the message implicitly by changing the existing saying. Structurally, the expression:

*h. Kredi mi var? Derdin yok! (Do you have credit? You do not have any trouble)*

is commonly used by people as "Paran mı var? Derdin var." (Do you have money? You have trouble.).

*1. Hesabınız altın olsun. (May your account be gold)*

is another advertisement text derived from the expression "Tuttuğun altın olsun" (May all that you touch be gold).

In the following advertisement text, which was prepared by a textile company for a design competition, the linguistic message is presented as having two different meanings through the visual emphasis on the expression.

BİR

DESEN

TASARLA

(Draw a picture)

### 3.2. Sound repetitions

The element of sound in advertisement texts constitutes an important part of the aesthetic effect. These repetitions, “alliteration” (consonant repetition) and “assonance” (vowel repetition), seek to arouse the reader’s interest with their harmonious and melodious sounds.

- a. *Sen sınır tanımazsan seni bütün dünya tanır! (If you know no limits, the whole world will know you)*
- b. *Havana hava katabak havalı kraker! (attractive cracker to increase your attractiveness)*

Alliteration and assonance, which are brought about by the repetition of the same sounds, have been very popular throughout history. This is undoubtedly because the expression can be remembered easily and is converted into an aesthetic and cheerful one through the use of sound repetition. In the first example, the alliteration of “s” and “t”, and in the second one the assonance of “a” and alliteration of “h” intends to influence the receiver by arousing interest by creating sonic harmony.

### 3.3. Word Repetitions

In advertisement texts, it is also frequently possible to see word repetition, also known as “reiteration”, as a technique aiming to increase the effectiveness of the expression and arouse the attention of the target group. The repeated words also make the expression more harmonious.

- a. *Güneş parladıkça Güneş Sigorta (As long as the Sun shines, Güneş Sigorta (insurance))*
- b. *Tıkır Tıkır Tıkır  
Tıkır Tıkır Tıkır  
İşler tıkırında (Things are going well)*

In the above examples, the advertiser tries to increase the power of the expression through repetition and different associations.



### 3.4. Figures of speech

The desire to say things rhetorically is a way of expression that is used in almost every language and in every period of that language. Thus, an aesthetic dimension and expressive richness can be added to the language. The use of figures of speech is often observed in advertisement texts, too. Figures of speech such as “metaphor”, “allegory”, “simile”, “repetition”, “pun”, “oxymoron”, “echo” etc., are commonly used in advertisement texts.

The expressions that use their literal meaning are simpler and easier to understand for the reader but are also dull. Using words in ways outside their actual meaning substantially increases the effectiveness of the message conveyed. Figures of speech are employed to arouse the attention of the target group towards the name of a product or a brand, to strengthen the meaning and to concretise the expression through multi-faceted similes and associations.

a. *Sallanmayın (actual meaning: “Don’t swing”, implied meaning: “Hurry up!”)* In the above example, to encourage people to buy earthquake and natural disaster insurance, the phrase “swinging” is used, but the figurative implication is that the buyer should “hurry up”. By referring to both the actual and implied meaning of an utterance, the technique of “allegory” is employed.

Either in poetic texts or in prose, “pun”, which aims to influence the reader through combining sound and meaning, is also one of the literary techniques found in advertisement texts.

b. *Sen sınır tanımazsan seni bütün dünya tanıır! (If you know no limits, the whole world will know you)*

The word “know” is used as a pun in the example above.

Another way of making saying something more effective is to present the words with their opposites. Expressions that include its opposite concept together in an advertisement text, for example the figure of speech “oxymoron”, can frequently draw one’s attention. The examples given below intend to attract the reader by using an “oxymoron”.

c. *Soğuk havalara karşı (Against cold weather)*

*Sıcak indirim! (A hot discount)*

d. *Geçmişin değerleri, geleceğin modasında...(The values of the past are in the fashion of the future)*

By concretising the meaning, strengthening feelings and ideas and making them more effective, “simile” is used in many written texts.

e. Zamlara karşı ilaç gibi kampanya (A medicinal campaign against price rises)

The name of the brand is strengthened by the element likened to it, and the competence of the brand in satisfying needs is emphasised.

Another type of expression, based on metaphor and employed to make the meaning clear, is personification.

f. Güneş sizin için gülümseyecek (The sun will smile for you)

g. Burada fiyatlar konuşur (Prices speak here)

In these examples, which aim to strengthen and concretise the expression, characteristics belonging to humans are attached to the words “sun” and “prices”.

“Echo” is also a figure of speech that can sometimes be observed in advertisement texts. Echo means forming a new expression by repeating the end of a line, sentence or phrase at the beginning, and the beginning at the end. In Logic, too, obtaining a new proposal by changing the subject of a proposition to a predicate and vice versa without altering the proposition is called “echo”. (Saraç, 2004)

***h. Elmalı votka mı desem, votkalı elma mı? (Shall I say vodka with apple or apple with vodka?)***

*Türkiye'nin en çok tercih edilen votkası Tekel Votka şimdi elma aromalı. (Turkey's favourite vodka, Tekel Vodka, is now apple flavoured.)*

The above advertisement text takes on a new meaning by switching the words “apple” and “vodka” around.

It is possible to increase the number and examples of the figures of speech given above. In order not to go over the limits of the paper, the above examples will suffice.

### **3.5. Slang**

Slang is a form of speech seen in any language and country as a part of a group in society that has formed to communicate differently. (Aksan, 1998) A speaking system that is unique to a specific group or social class with a “parasitic” vocabulary dependent on the general language is called slang. (Devellioğlu, 1990) Slang, which changes continuously and rapidly according to the common language, also plays an important role in the changing and developing world of advertising.

- a. Euro küçüldü... (The Euro has gone down)  
*Herkes arazi oldu! (Everyone has done a bunk)*

In the above example belonging to a car company, the slang expression “arazi olmak” (do a bunk) meaning “to break away, to hide,” is skilfully and artistically converted to mean, “to have an off-road vehicle”.

- b. *Siz fark atın diye biz fark yaratıyoruz (We are making a difference in order for you to get ahead)*

In this example, the advertiser tries to attract the target group using slang that means, “to outdistance one’s rivals”.

### 3.6. Terms

Advertisement texts that freely make use of the facilities of the general language also benefit largely from terms that are words belonging to a subset of a specific discipline. Terms that address a limited and narrow field have the opportunity to reflect large groups and the language in general. (Şahin, 2006).

- a. *Dört dörtlük bir yaşam için dört duvardan fazlasını inşa etmek gerekir. (More than four (dört) walls have to be built for a perfect (dört dörtlük) life*

- b. *Takım oyunuyla daha büyük başarılarla... (A team game for greater success)*

The message in these examples is conveyed with the help of the musical term “dört dörtlük”, (meaning literally “in 4-4 time”, but as an idiom “perfect”), and with the sports terminology “team game”.

### 3.7. Punctuation

It can be observed that punctuation, which is an inevitable part of written language, is frequently used in printed advertisement texts to attract one’s attention and to create an effect using stress and intonation. However, it is not possible to say that punctuation is always used correctly in advertisement texts.

- a. *HSBC İhtiyaç Kredisi, (HSBC Consumer Loan,)*

- Sigortası da Hediyesi! (The insurance is also free!)*

In the above expression, the punctuation is not correct. The exclamation mark is used to arouse the attention of the reader rather than its grammatical function.

*b. Hesaplı ve kaliteli alışveriş artık İstanbul'da ... (Economical and quality shopping is now in İstanbul...)*

Since the above advertisement's sentence does not include any meaning of omission, ellipsis or incompleteness, the triple dot punctuation mark is used outside its correct grammatical use.

In addition to the linguistic dimensions of the advertisement texts discussed so far, non-linguistic visual expressions are also frequently used in print.

*a. İşle tatili karıştırdık:) (We combined work with holiday:))*

b. Elden Ele Değil

Intercity'den!

İkinci El

Intercity

(Not from hand to hand)

(From Intercity)

(Second-Hand)

(Intercity)

The aim to direct the reader's attention to the advertisement text by adding visuality to the expression can be seen in many examples similar to those given above.

#### 4. Cultural dimension of advertisement texts

All the material and moral assets of societies form the culture of that society. Every society is a whole with its culture. Anything existing in the culture is also present in the language. Therefore, language is the mirror of culture. It is possible to find traces of culture in any kind of written or spoken product expressed through language. This is also common in written advertisement texts.

A. Dayan (1990) explains the cultural function of advertisement texts as follows: Advertising is not a science even though its methods and techniques are very developed. It is a product and mirror of culture. It reflects the rules, beliefs and value judgements.

##### 4.1. Proverbs:

Proverbs, which can be described as popular sayings that our ancestors principled as general rules based on long trials, scholarly thoughts or advice that have since become clichés, (Aksoy, 1993) form an important part of the values established by our culture.

In oral folk culture, which has a history of thousands of years, there are thousands of proverbs each of which carries a different meaning and profoundness. (Kaplan, 2001).

Proverbs, which the language has created for centuries as a product of the common culture, are also an important source for advertisement texts.

a. *Bir elin nesi, Radyo Moda'nın sesi var!* (What does one hand have? Radyo Moda makes a sound.)

b. *Ev alma, yaşam al!* (Don't buy only a house, buy a living!)

In the above examples, the intended message of the advertisement text is based on the proverbs “Bir elin nesi var, iki elin sesi var” (Many hands make light work), and “Ev alma, komşu al” (Neighbours are of first importance). However, it should be remembered that a proverb is used freely in many situations for many people and that this common cultural heritage should not be used in an irresponsible way. (Şahin, 2001).

#### 4.2. Idioms:

An idiom is an expression formed with a group of words together, or rarely, a word with its secondary meaning to express a specific concept, feeling or situation. Idioms provide important clues to the ways of expression, the history, lifestyle, traditions and some cultural characteristics of the society using that language. (Aksan, 1998) Therefore, advertisement texts may also catch our attention by reflecting our culture through idioms.

a. *Hayır, gözünüz kamaşmıyor!* (No, your eyes are not dazzled!)

b. *Pak Plast Boru çıktı.* (Pak Plast Boru was produced.)  
*Su aşka geldi!* (Water got carried away!)

c. *Yollar başka bahara kalmasin!* (Don't put off your trips till next spring!)

The idioms “gözü kamaşmak”, “aşka gelmek” and “başka bahara kalmak” are other elements of our common culture seen in advertisement texts. As attractive ways of expression and as cultural elements, idioms can be frequently observed in many other examples that we have no space for here.

As with proverbs, idioms enrich language expression and reflect the culture and philosophy of our society by revealing those clichéd expressions corrupted by word choice.

d. *Hürriyet derimize işledi!*

In the above example in which the advertisement of a leather company and a newspaper are together in the same text, the idiom “içine işlemek” (chill somebody to

the bone) is observed in a different way from the conventional clichéd version.

#### 4.3. Adages:

Adages, whose authors are known, are also observed frequently in our culture especially in written texts. Although adages are individual expressions they are noteworthy because they not only reflect national and universal culture but also show the attractiveness of language. The culture and expressive attractiveness reflected in adages are conveyed to large groups through advertisement texts.

*a. Gerçek zenginlik hayatın her yudumundan keyif almaktır. (Real wealth means enjoying every sip of life.)*

In the above example, a company that produces alcoholic drinks prefers to present the advertisement with an adage.

b. Türk! (Turk!)  
Öğün, (Be proud,)  
çalış, (Work,)  
güven. (Trust.)

This adage shows that a company producing gas-fire combination boilers emphasises experience, quality and trust.

The same previously mentioned corruption of clichéd expressions in proverbs and idioms can also be observed in adages.

c. Türk  
Isıt  
Pişir  
Güven

In this advertisement sample, an element belonging to our national culture is restructured in an advertising context to emphasise that the manufacturer is a national one. However, it can be observed that the clichéd structure of the adage has been changed order for the receiver to make an association and to be impressed.

#### 4.4. Interpersonal expressions belonging to our common culture:

Interpersonal expressions, which have to be said in different situations in society, play the role of organising interpersonal relationships as well as simplifying the expression by summarising the situation in question. “Sağlıcakla kal” (Take care of yourself), “Yolun açık olsun” (God speed), “Güle güle” (Bye bye) are some of the utterances that belong to Turkish culture whose development was completed by passing through communal systems of thought.

a. *Ellerine sađlık Japonya (God bless your hands Japan)*

*Ayađına sađlık Trkiye (God bless your feet Turkey)*

The example above is an advertisement for a company that imports shoes. The interpersonal expressions “Ellerine sađlık” and “Ayađına sađlık” use clichés that benefit from the power of communication and also reflect our culture.

The advertisement text below is a similar example of this:

b. *Hoş Geldin VDSL (Welcome VDSL)*

*Hoş Geldin 32 Megabit (Welcome 32 Megabytes)*

#### 4.5. Literary works:

Literary works reveal the history of a culture, and as the treasure of a culture, literary works are widely known. Because they aim to address large groups of people, advertisement texts also make use of literary works, which are national or belong to other cultures.

a. *Bastıđı yerleri toprak diyerek geemeyen herkese teřekkrler. (Thanks to everybody who knows the value of his/her land.)*

This advertisement text is prepared by a petrol company with the inspiration of the Turkish national anthem within the framework of the Project for Respect to History. The text’s referential scope is as impressive as it is meaningful.

b. *Ađustos Bceđi bile farkında (Even the cricket is aware). In Turkish the cricket is known as the “August bug”*

*2009 model Ford’lar ok cazip Ađustos fiyatlarıyla! (2009 model Fords at very attractive August prices!)*

In the above example developed from the inspiration of a fable of La Fontaine, universal culture is reflected in the advertisement text through its incorporation of a literary work. A similar situation is observed in the advertisement campaign of a tourism company.

c. *Dile tatilden, ne dilerse... (Wish whatever you want from your holiday...)*

In the above example, the effect of the message is established by making the reader associate their product with *1001 Arabian Nights*, a masterpiece of eastern culture.

#### 4.6. Lyrics of songs/ballads:

It is impossible to consider the lyrics of a song thoughtfully written by a poet or the melodies of a ballad composed by a folk poet independently from a peoples' cultural make-up. With a target community of the majority of the public, advertising is effective as long as it reflects this cultural make-up. In this respect, cultural products like songs and ballads known by the majority of people are unequalled in affecting people and helping them make associations.

- a. Karadır kaşları ferman yazdırır, (Your eyebrows are so beautiful that they make me write decrees)  
Bu aşk beni kadeh kadeh Efelendirir (this love makes me drink a lot and feel brave (these lyrics are adapted from a ballad “Karadır kaşların ferman yazdırır/Bu aşk beni diyar diyar gezdirir”)
- b. Yalnız benim için Efelen yeşil yeşil (Be brave with your green eyes only for me) (this lyric is adapted from a song: “Yalnız benim için bak yeşil yeşil”)
- c. Biz her bahar âşık oluruz. (We fall in love every spring.) (This lyric is adapted from a song: “I fall in love every spring”)

The advertisement texts shown above are rendered effective through the use of song or ballad lyrics known to the majority of society.

#### 4.7. National holidays and holy days

National holidays and holy days have a special importance as well as a social value in our traditional culture. These days are significant because they shape the patriotic spirit of a nation and reinforce societal unity. With the goal of reaching individuals at the most personal levels, advertisements cannot be considered separately from national holidays and holy days. The expression below:

a. *“Damarlarımızdaki gücün değerini biliyoruz” (We know the value of the power in our veins)*

*Cumhuriyet Bayramınız kutlu olsun (Happy Republic Day)*

causes the audience to make a product association from an adage.

b. *İstikbalimiz için... (For your future...)*

*Tüm dünya çocuklarının 23 Nisan Çocuk Bayramı kutlu olsun. (Happy April 23 Children's Day to all the children of the world.)*

These advertisement texts emphasise national holidays and are designed to address the spirit of society. Here a reference is also made to the name of the brand.



*c. İyi Bayramlar Türkiye! (Happy Feast Days Turkey (a feast that carries))  
Coşkunuzu, (your enthusiasm)  
sevginizi, (your love)  
umutlarınızı, (your hopes)  
mutluluklarınızı (your happinesses)  
sevdiklerinize taşıyan. (carried to people that you love)  
taşıma sırası sizde... (now it is your turn to carry...)  
... Cargo*

önem taşır... (carries importance...)

In the above text belonging to a courier company, abstract concepts are concretised through business practices. The linguistic message is supported with the help of visual elements evoking the holy day of feast. Thus, the advertiser aims to reach possible receivers by incorporating their beliefs.

## 5. Conclusion and discussion

We can see the linguistic and cultural significations hiding under the immediate surface of advertisement texts even though those texts use short expressions or phrases. Undoubtedly, advertisers investigate the attitudes and behaviours of the targeted community of receivers whom they call “consumers.” After finding the answers to the questions “who buys what, when, where, why, how, how many times, and for how much?”, advertisers choose the expressions and grammatical and literary devices that will help to convey their message to the receiver. Therefore, radio, television, Internet, virtual advertisement applications, printed media, mobile phones, billboards, celebrities, etc., are chosen as tools to be used in advertisements. The reasons that lead companies to advertise are too many to mention here. In this context, the most important factor in creating an advertising culture based on existing linguistic and cultural values is the identity of the target community. However, it would be deceptive to talk about a uniform target community because the community to be reached changes as time goes by. Ultimately, advertisers aim to reach as many receivers as possible and to make them act.

The present study is limited to the advertisement texts found in newspapers. For the sake of brevity, only three of the advertisement texts here are replicated with their visual design. However, we can understand that these texts take on a different meaning with the visual elements accompanying them. Sometimes the images clarify the textual meaning and sometimes the texts explain the images and complete their visual messages. Therefore, the expectations, needs and interests of the consumer society

are taken into consideration during this process. This process is based on revitalising the linguistic and cultural elements imprinted in the receiver's mind through marketing methods. This process, which is intended to persuade the receiver to ultimately buy the good or product, can be realised by pushing the limits of language and culture at the risk of damaging societal values. On the other hand, advertisement texts bring new rules to the receiver's world. For example, advertisers try to encourage bad consumption habits (hamburgers, chips, tobacco, alcohol) on youth by combining sporty images with terms like "nature", "adventure", and "freedom". Thus, while globalisation brings about uniformity in terms of language and culture, it simultaneously can also threaten national culture and language. In this study we have tried to investigate advertisement texts only linguistically and culturally and have seen they have very rich content. Undoubtedly when considered from a semiotic perspective, it will be observed that these advertisements are also very rich in terms of non-linguistic communicative elements.

## References

- Aksan, D. 1988. *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: TDK Yayınları
- Aksoy, Ö. A. 1993. *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*, İstanbul: İnkılâp Yayınları
- Aktunç, H. 1998. *Türkçenin Büyük Argo Sözlüğü (Tanımlarıyla)*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Dayan, A. 1999. *La publicité, Que sais-je?* Paris: PUF
- Devellioğlu, F. 1980. *Türk Argosu*, 6. baskı, İstanbul.
- Greimas, A. J. 1983. *Structural Semantics: An Attempt at a Method*, trans. Daniele McDowell, Ronald Schleifer and Alan Velie, Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Jakobson, R. 1960. "Closing Statement: Linguistics and Poetics," in *Style in Language* (ed. Thomas Sebeok).
- Jakobson, R. 1963. *Les Fondations du langage. Essais de linguistique générale* Paris : .Les éditions de minuit,
- Kaplan, M. 2001. *Kültür ve Dil*, Dergah, İstanbul Yayınları
- Saraç, M. A. Y. 2004. *Klâsik Edebiyat Bilgisi Belâgat*, İstanbul : Gökkuşbu Yayınları
- Şahin, H. 2001. *Radyo ve Televizyonlarda Kalıp Söz ve Yapıların Kullanımına Dair*, Türk Dili, 59, 383 Ankara.
- Şahin, H. 2006. *Terimlerin Genel Dile Yansımalarına Dair Bazı Gözlemler*, E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,20, 123-129 İzmir.

## Note

1. Cet article est la version élargie et revue de la communication présentée au colloque "International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics » organisé du 5 au 8 Mai 2013 à Sarajevo.

# D'hier à aujourd'hui l'état des lieux des matériels didactiques du Français Langue Étrangère en Turquie



**Erdoğan Kartal**

ekartal@uludag.edu.tr

**Emine Parlak**

emineprlk@hotmail.fr

Université d'Uludağ, Bursa, Turquie

Reçu le 20-03-2014 / Évalué le 07.08.2014 / Accepté le 15-10-2014

## Résumé

Dans ce travail, nous nous proposons de mettre en évidence l'état des lieux des matériels didactiques du Français Langue Étrangère principalement conçus et publiés en Turquie depuis la Révolution linguistique (1928) jusqu'à nos jours. Pour ce faire, nous nous fondons sur un corpus qui inclut un large échantillon dépouillé de la Bibliothèque nationale et des bouquinistes à travers des sites internet. Notre but principal est de montrer quel(s) type(s) de matériel a/ont été le plus priorisé dans cette période, pendant quelle tranche d'année, si ces matériels sont adéquats aux courants didactiques de cette période ainsi qu'aux matériels conçus au même moment dans le monde entier, plus précisément en France. Ultérieurement, nous démontrerons uniment, si ce sont plus les Turcs ou les étrangers qui ont le plus contribué dans ce domaine, puis quelles sont les maisons d'éditions qui monopolisent ce marché. Quant à la démarche méthodologique, c'est l'analyse dite documentaire qui interviendra tout au long de notre travail.

**Mots-clés :** Matériel didactique, Français langue étrangère, état des lieux, Méthode de français, analyse documentaire.

## Geçmişten günümüze Fransızca yabancı dil öğretim materyallerinin Türkiye'deki durumu

### Özet

Bu çalışmada, Dil Devriminden (1928) günümüze, Türkiye'de hazırlanan ve basılan Fransızca yabancı dil öğretim materyallerinin durumu incelenmektedir. Çalışmanın bütüncesi Milli Kütüphane'nin genel tarama katalogu ve internet üzerindeki kitapçı ve sahaf sitelerinden derlenen geniş bir materyal listesinden oluşmaktadır. Çalışmanın iki temel amacı vardır : Birincisi yukarıda belirtilen zaman diliminde ülkemizde bu alanda öncelikle ne tür materyallerin ağırlıklı olarak üretilip yayımlandığı ve bu materyallerin söz konusu dönemdeki dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarının yanı sıra dünyada, özellikle de Fransa'da tasarlanıp yayımlanan materyallerle ne denli uyumlu olup olmadığını sorgulamaktır. İkincisi de alana yerli mi yoksa yabancı yazarların daha çok katkıda bulunduğunu ve bu piyasanın hangi yayınevi ya da yayınevlerinin tekelinde olduğunu belirlemesidir. Çalışma doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

**Anahtar kelimeler :** Eğitsel materyal, Fransızca yabancı dil, doküman, Fransızca metod, doküman incelemesi.

## From yesterday to today the inventory of instructional materials of French as a foreign language in Turkey

### Abstract

In this work, we propose to highlight the inventory of fixtures of instructional materials of French as a foreign language primarily designed and published in Turkey since linguistic Revolution (1928) until today. To do this, we rely on a corpus which includes a broad sample stripped of the National Library and booksellers through websites. Our main purpose is to show what type(s) of material was / were the most prioritized in this period, during which portion of the year, if these materials are adequate to the didactic currents of this period as well as to the materials designed at the same moment all over the world, more exactly in France. Subsequently we will demonstrate plainly, if there are more Turkish or foreigners who have contributed the most in this field and what are the publishers who monopolize this market. As to the methodology is the analysis called documentary which will occur throughout our work

**Keywords:** Instructional material, French foreign language, Inventory of fixtures, method of French, documentary analysis.

### Introduction : un bref aperçu historique du Français langue étrangère en Turquie

Le pays européen ayant la relation la plus avoisinante avec l'Empire ottoman a été la France. Compte tenu des faits historiques et d'un passé commun très lointain, la France et l'Empire ottoman ont été contraints de s'enchevêtrer et par conséquent ils ont dû apprendre la langue de l'autre. Au départ, cela a pu être réalisé à l'aide des traductions, à savoir les œuvres des philosophes occidentaux ont commencé à être traduites en turc. Pendant cette période, la majeure partie des travaux, qui ont été traduits, était composée des œuvres des philosophes des *Lumières*, et la plupart des traductions était réalisée à partir du Français. Tout d'abord, ce sont les occidentaux qui ont été attirés par la culture et la langue ottomanes. À titre de preuves, nous pouvons citer les tragédies du XVII<sup>ème</sup> siècle dont les actions se passent dans l'Empire ottoman, *Bajazet* (1672) de Racine par exemple, mais encore Charles Verney (1842-1866), poète français né à Paris, qui a appris le turc tout seul sans avoir été en Turquie ne serait-ce qu'une seule fois. Cependant, pendant l'âge d'or de la *Sublime Porte* au XVI<sup>ème</sup> siècle, les musulmans ottomans n'apprenaient en aucun cas les langues européennes car elles étaient considérées comme celles des infidèles, on prétendait qu'il s'agissait d'un péché (Karal, 1983 : 181). Seuls les Ottomans que l'on appelait *Gayrimüslim*, soit les Ottomans non-musulmans, et qui, en générale, appartenaient aux communautés grecque et arménienne, apprenaient les langues étrangères. Généralement, ces derniers étudiaient le Français dans des écoles de missionnaire, qui prenaient et prennent toujours actuellement appui sur l'objectif principal de l'*Alliance Française* qui est de « [...] diffuser le Français dans les pays colonisés et étrangers, d'ouvrir des écoles dans ses pays et les conserver afin de faciliter l'exportation française. »

(Demircan, 1988 : 69). Pendant cette période de gloire, les Turcs n'apprenaient pas les autres langues puisque les Occidentaux avaient créé des Écoles de jeunes de langues destinées à former des bilingues. Mis à part l'Italien, on y enseignait le Latin, l'Arabe, le Persan, l'Arménien et le Turc (Aksoy, 2007 : 58). C'est après le *Tanzimat* (1839-1876), réorganisation en turc osmanli, avec la décadence de la *Sublime Porte*, que la France introduit son influence culturelle dans les écoles turques de l'Empire ottoman alors que ce dernier était en déclin en Europe occidentale. Les écoles françaises, dont le but initial n'était pas d'enseigner le français aux Ottomans musulmans, verront les jeunes musulmans frapper enfin à leurs portes. De plus, l'Empire découvre la presse avec les publications françaises étant donné qu'il ne s'agissait que des Français ayant l'aptitude à publier (Uslu, 2010 : 148). C'est ainsi qu'a été la période d'insertion de la culture et la langue françaises en Turquie ottomane. En 1773, nous entrons dans l'ère des *Mektepler* (écoles religieuses), institut où le français fait son apparition pour la première fois en tant que langue étrangère. La *Porte ottomane* crée des bureaux de traduction après la révolte des grecs qui a eu lieu en 1821 (Demiryürek, 2013 : 130) dans le but de former des bureaucrates qui puissent parler français afin d'éliminer les interprètes helléniques (Aksoy, 2007 : 59). De telle manière, le français a pu voir non seulement son expansion, mais en plus il avait le privilège d'être la langue étrangère de l'Empire ottoman. Pour les élites de l'Empire, savoir parler français représentait la condition *sine qua non* de l'avancement social. De nombreux livres français ont été traduits à cette période-là ; à savoir, Yusuf Kamil Paşa (1808-1876) a traduit du français au turc le premier roman de Fénelon qui s'intitule *Les Aventures de Télémaque*(1699), suivi des *Misérables* (1862) de Victor Hugo (Karadağ, 2008). Au début du XVIII<sup>ème</sup> siècle, dans diverses villes de l'Empire, telles que Smyrne, Thessalonique, Trébizonde et en particulier à Constantinople toute la bourgeoisie, les nobles et les marchands parlaient français. On pouvait aussi constater qu'une communauté française d'origine, s'étendait en faisant du commerce : les *Levantins*, où l'on pouvait rencontrer des noms célèbres comme André Chénier (Gümüç, 2009 : 110). À compter de 1839, la présence du français s'impose dans le domaine du commerce, de l'éducation, de la santé et militaire (Gökmen, 1999 : 3). En 1868, le Lycée de Galatasaray ouvre ses portes, première école publique dans l'enseignement secondaire qui enseigne le français, soit l'unique langue occidentale. Le lycée de Galatasaray, dont la langue d'instruction est restée le français jusqu'à nos jours, a joué un rôle particulier dans le cadre de l'histoire du français en Turquie Ottomane. En 1908, pendant la seconde ère constitutionnelle de l'Empire, le français est enfin devenu la langue étrangère obligatoire.

Par la suite, quand le nationalisme de l'Europe gagne les peuples non-musulmans de l'Empire et avec la Première Guerre Mondiale (1914-1918), la chute de la *Porte ottomane* est inévitable. Au lendemain de la Première Guerre Mondiale, l'Empire se

réveille grâce à Mustafa Kemal en 1923 sous l'appellation de la Nouvelle République turque. Cette dernière continuera à publier des quotidiens en Français mais c'est la publication d'un journal français inédit *L'Ankara* qui montrera plus particulièrement à quelle langue étrangère Atatürk prêtait plus d'importance (Gökmen, 1999 : 9). Durant les premières années de la Nouvelle République, le français était la langue porteuse de la culture et la civilisation occidentales. Si le français a été un temps la langue officielle dans les relations diplomatiques de l'Empire ottoman, ainsi que dans la vie culturelle des intellectuels de l'époque, il a perdu ce rôle avec la proclamation de la république, en 1923, par contre en a gardé le prestige. Au prolongement de la Seconde Guerre Mondiale (1939-1945), plus particulièrement après les années 40 jusqu'au aujourd'hui le français perdra aussitôt le monopole d'être la seule langue paneuropéenne enseignée puis sa suprématie au profit de l'anglais sur le territoire turc (Soner, 2007 : 401). En effet dès lors, la réalité sociolinguistique qui fait de l'anglais la langue incontournable se fait jour en Turquie. Jadis le français, considéré comme *Lingua Franca* dans l'Empire ottoman et au début de la nouvelle République turque, cède sa place à l'anglais, qui deviendra à son tour la nouvelle *Lingua Franca*. Néanmoins, malgré cette situation dégradée de la langue, deux établissements français ont été créés, Pierre Loti à Istanbul (1942) et Charles de Gaulles (1942) à Ankara, où un enseignement et un cursus scolaire français, homologués par le Ministère de l'Éducation Nationale Française, sont dispensés.

Outre que le changement du statut de la langue française, le nombre des écoles qui enseignent le français se renouvèlent aussi ; les lycées bilingues congréganistes, à savoir les Saints, les écoles de Tefvik Fikret à Ankara et à Izmir puis à Bursa (celle de Bursa ferme ses portes en 2006), les Départements francophones auprès de diverses universités turques (département de la traduction, département de la didactique du français langue étrangère, département de la langue et la littérature françaises) (Ozil et Öztokat, 2008 : 180), les Départements francophones d'administration publique de certaines universités comme celle de Marmara puis finalement l'Université de Galatasaray. Désormais, comme le précisent si bien Öztokat et Kunt (2010 : 153-154), les départements francophones deviennent alors les demeures du monde francophone. Simultanément le public francophone se développe de jour en jour avec les étudiants qui continuent leurs études supérieures en maîtrise et doctorat. Surtout à Istanbul, un milieu intellectuel francophone et francophile important existe, et des auteurs francophones comme Nedim Gürsel.

En outre, nous avons également les centres culturels français auprès des Instituts français d'Istanbul, d'Izmir et d'Ankara, mais aussi les associations franco-turques, à titre d'exemple celle qui se trouve à Bursa, où le français est enseigné à toute personne, qu'elle que soit son âge, désirant d'apprendre cette langue.

Le tableau ci-dessous (Tableau 1) met en évidence un résumé de notre préambule

relatif à l'ordre de préséance des langues étrangères enseignées depuis l'Empire ottoman jusqu'à aujourd'hui (Soner, 2007 : 401) :

Période	Avant 1773	1773/1923	1923/1950	1950/1980	Après 1980
Ordre					
1	Arabe	Arabe	Français	Anglais	Anglais
2	Persan	Persan	Anglais	Français	Allemand
3	-	Français	Allemand	Allemand	Français
4	-	Anglais	-	-	-
5	-	Allemand	-	-	-

**Tableau 1** : D'hier à aujourd'hui les langues étrangères enseignées dans les territoires turcs

Comme nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessus, le recul du français en Turquie date de 1773, passant du statut de langue prédominante à langue optionnelle. Ce ralentissement se manifeste dans plusieurs domaines. Naguère, des journaux étaient conçus sur le territoire turc et étaient entièrement rédigés en français, notamment en 1824, les journaux *Symrniën* à Izmir et en 1829 à Istanbul *Le moniteur* n'étaient que deux parmi plusieurs (Demircan, 1988 : 65), tandis que de nos jours nous ressentons la rétrogradation de publication dans le domaine du français.

Dans ce travail, après avoir vu le passé reliant le français et la Turquie, nous désirons exhiber l'état des lieux des matériels didactiques du Français Langue Étrangère (désormais FLE) entièrement conçus et publiés en Turquie depuis la Révolution linguistique (1928) jusqu'à nos jours en nous basant sur un corpus qui inclut un large échantillon dépouillé de la Bibliothèque nationale et des bouquinistes à travers des sites internet. Nous entendons par *matériel didactique* comme le souligne Besse (1985 : 14) un ensemble pédagogique tels que le manuel, le cours, le matériel audiovisuel, etc. ensemble pédagogique dans lesquels les hypothèses linguistiques, psychologiques, sociologiques, technologiques ou autres sont exemplifiées. Notre objectif primordial est de montrer quel(s) type(s) d'ouvrage a/ont été le plus priorisé, pendant quelle tranche d'année et si ces matériels sont adéquats aux courants didactiques de cette période ainsi qu'aux matériels conçus au même moment dans le monde, plus particulièrement

en France. Finalement, nous démontrerons uniment, si ce sont nos confrères turcs ou étrangers qui ont le plus contribué dans ce domaine, puis quelles sont les villes qui monopolisent ce marché. Quant à la démarche méthodologique, c'est une analyse dite *documentaire* qui interviendra dans l'analyse des matériels que nous souhaitons poursuivre.

## 1. Corpus de travail

Nous avons pu constituer notre corpus suite à une simple recherche effectuée dans le catalogue général en ligne (<http://mksun.mkutup.gov.tr/F>) de la Bibliothèque nationale de Turquie. Nous avons atteint un nombre remarquable de matériels. Pour ce faire, nous avons tout d'abord divisé notre recherche en deux : primitivement, nous avons lancé la recherche avec le mot *français* avec lequel nous sommes parvenus à une centaine d'outils d'apprentissage. Subséquemment, le mot *Fransızca* qui signifie littéralement *français* en turc, nous fournis un chiffre beaucoup plus considérable. Il nous faut noter que pendant notre étude, nous avons dû décortiquer notre corpus afin de trier le matériel récolté selon l'année et le lieu de publication, l'auteur et puis selon le type de matériel tels que le dictionnaire, le livre de grammaire, la méthode de français, le guide, le manuel de conjugaison, le conte, le manuel de vocabulaire et le test. Suite à cette décortication, d'autres modifications ont eu lieu dans notre corpus à l'état de nature puisque certains matériels didactiques sont conçus en série, nous avons dû les classer sous le même nom avec des numérotations et nous avons pris en compte la date de publication la plus ancienne. Rappelons que notre recherche se limite aux matériels didactiques conçus et publiés uniquement en Turquie depuis 1928 à nos jours. Cependant, nous avons supprimé une dizaine de publications datant de la nouvelle République turque et quelques-unes datant de la fin de l'Empire ottoman puisqu'elles n'avaient pas encore adopté l'alphabet latine. Mais encore les matériels relatifs à d'autres disciplines, telles que le tourisme et le commerce, ont également été ôtés puisque seuls les matériels conçus pour l'enseignement du FLE avaient été pris en compte.

D'ailleurs, étant des chercheurs dans ce même domaine, nous nous sommes rapidement rendu compte qu'il manquait des ouvrages, c'est pourquoi il a fallu que nous fassions nos recherches sur d'autres sites internet. En particulier, le site *Nadir Kitap* (<http://www.nadirkitap.com>), nous a beaucoup aidés à retrouver les ouvrages que nous connaissions et qu'il manquait dans notre corpus obtenu à l'aide de la Bibliothèque nationale. En effet, il s'agit du site internet d'un bouquiniste stambouliote où les bouquinistes de tout ailleurs peuvent exposer, ou vendre leurs livres. Un autre site auquel nous faisons référence est celui qui s'intitule *Kitap Yurdu* (<http://www.>



kitapyurdu.com). Il s'agit d'un site qui met à disposition la vente de nombreux livres. Par ailleurs, la bibliothèque du Département de FLE de l'Université Uludag à Bursa a pareillement contribué à la réussite de notre recherche en nous fournissant la gamme de la méthode telle que *Je parle français*.

## 2. Démarche méthodologique : analyse documentaire

Lors de notre analyse des matériels, nous avons eu recours à une démarche méthodologique dite *analyse documentaire*, qui vise à identifier les informations contenues dans un ensemble de documents et à les exprimer sans interprétation ni critique (Vigour, 2007 : 1-39). Dans un premier temps, nous avons dégagé tous les titres des ouvrages que nous avons récoltés des diverses plateformes. Dans un second temps, nous avons trié les données recueillis afin d'éliminer les éléments inutiles. Finalement, nous avons fait différentes sélections selon le type, la date et le lieu de parution et l'auteur dans le but de commenter l'état des lieux des matériels didactiques du FLE en Turquie à travers 85 ans.

## 3. État des lieux des matériels didactiques du FLE

Dans la présente contribution, comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, nous essayerons, à partir de la documentation qui nous est accessible et d'un certain nombre de livres que nous avons pu avoir entre les mains, de faire le point sur l'état des lieux des matériels didactiques du FLE, notamment conçus et publiés en Turquie depuis la Révolution linguistique à nos jours.

Notre recherche primitive relativement aux matériels didactiques de notre corpus et dans sa suite le dressement du tableau ci-dessous (Tableau 2), nous ont permis d'emblée de voir un panorama de la francité des ouvrages publiés en Turquie depuis la Révolution linguistique, donc 1928, à nos jours, soit un éventail qui représente 85 ans. Il est à noter que cette vue d'ensemble prend en compte des méthodes de FLE, des livres de grammaire, des dictionnaires, des guides pédagogiques, des livres de conjugaison, des contes pédagogiques, des manuels de vocabulaire ainsi que des tests.

Type de matériel	Nombre	Pourcentage (%)	L'année de publication							
			1928-1939	1940-1949	1950-1959	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2013
Dictionnaire	285	37,7	19	19	14	42	47	34	26	84
Grammaire	129	17,1	12	12	7	15	11	20	17	35
Manuel scolaire	104	13,8	16	15	10	22	14	3	9	15
Guide	72	9,52	6	4	5	4	6	4	5	38
Manuel parascolaire	55	7,28	3	5	2	6	6	7	3	23
Conte	38	5,03	2	0	3	5	5	5	3	15
Vocabulaire	29	3,84	0	4	1	5	0	1	4	14
Conjugaison	29	3,84	4	2	0	2	2	5	4	10
Test	15	1,98	0	0	0	1	0	1	5	8
<b>Total</b>	<b>756</b>	<b>100</b>	<b>62</b>	<b>61</b>	<b>42</b>	<b>102</b>	<b>91</b>	<b>80</b>	<b>76</b>	<b>242</b>

Tableau 2 : Les nombres et les proportions des matériels didactiques selon les différentes tranches d'année.

D'après le tableau ci-dessus, nous pouvons constater que les matériels didactiques du FLE conçus et publiés en Turquie atteignent leur summum entre les années 1960 et 1980. Cette période équivaut à la période où le Français était toujours la première langue étrangère enseignée. Par la suite, pendant les années 1990, les publications chutent mais avec l'ère d'internet les publications s'accroissent à nouveau avec les ventes de livres sur internet. D'ailleurs, même les très anciennes publications peuvent être revendues. Par ailleurs, l'apprentissage en autonomie via internet donne un coup de pouce aux publications dans le domaine francophone.

Nous remarquons également, comme s'il s'agissait d'une règle générale, que les concepteurs (auteurs) étrangers semblaient être accaparés de ce marché. Les concepteurs turcs étaient d'un nombre médiocre tandis que les étrangers représentaient la majorité. En parlant d'auteurs turcs, il serait intéressant de mettre en évidence certains auteurs comme Reşat Nuri Gültekin (1889-1956), romancier et dramaturge turc mais encore l'essayiste Sabahattin Eyüboğlu (1908-1973). En réalité, ces personnalités n'avaient aucun lien avec la conception des matériels didactiques mais ont contribué dans ce domaine. En principe, tout ouvrage n'a qu'un seul objectif : Faire lire en français, mieux faire connaître les références culturelles françaises, promouvoir le

dialogue et la connaissance mutuels.

Une toute autre remarque que nous pouvons faire est celle du lieu de publication. Elles se réunissent autour de deux grandes villes : Ankara et Istanbul. Ankara est la capitale, ceci dit il est vain de parler des publications du Ministère de l'Éducation Nationale Turque, à savoir *Milli Eğitim Bakanlığı* (désormais le MEB). En effet, c'était le MEB qui était responsable de la publication des ouvrages scolaires. Évidemment, avec la mutation du statut du français, les ouvrages scolaires ont diminué mais ils restent quand même un nombre considérable puisque durant une très longue durée le français est resté la seule et unique langue étrangère enseignée. Néanmoins, lorsque le français perd son succès, les publications au sein du MEB sont restreintes. Toutes les publications du MEB sont prises en charges par sa propre maison d'édition qui se trouve à Ankara. Quant à Istanbul, cœur du monde francophone, avec son lycée de Galatasaray, ses lycées bilingues congréganistes, la demande pour les publications francophones augmente constamment, et nous pouvons constater qu'Istanbul compte un nombre de publications aussi faramineux qu'Ankara. Ankara est la ville qui publie pour le MEB, soit les livres scolaires, tandis qu'Istanbul publie les livres parascolaires, pris en particulier en charge par FONO. Par surcroît, apparaît une troisième ville, Izmir, ville qui est tout aussi francophone que les deux précédentes avec ces lycées francophones : Tevfik Fikret et Saint-Joseph.

Par conséquent, cette étude nous permet également de voir que jusqu'aux années 70 le français était enseigné dans tous genres d'établissements scolaires, *Meslek ve teknik öğretim okulları ders kitapları Fransızca ders kitabı* (Manuels des établissements d'enseignement professionnel et technique manuels en français, première classe de l'école de commerce) est un livre paru en 1974 qui prouve une mainte fois la position de la langue de Molière dans l'enseignement turc.

### 3.1. Les dictionnaires

En premier lieu, nous pouvons constater, d'après le tableau 2, que le nombre des dictionnaires conçus et publiés sur le territoire turc est très important. Nous pouvons voir qu'il s'agit d'un tiers des ouvrages. Quel que soit le courant didactique, quelle que soit la période, le dictionnaire est le matériel didactique le plus prôné. En règle générale, ce sont pour la plupart des dictionnaires bilingues, du turc au français et vice versa. En effet, le dictionnaire est l'outil indispensable dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il est utile non seulement dans l'éducation organisée mais aussi dans l'apprentissage en autonomie. À savoir, un matériel primordial pour un travail individuel ou scolaire. Néanmoins, nous pouvons emmener une petite remarque sur les dictionnaires : nous comptons au début du XX<sup>ème</sup> siècle de nombreux dictionnaires trilingues : le français, le turc et l'ottoman. Supra, nous avons précisé que nous avons

épuré notre corpus des matériels en langue ottomane, nonobstant nous avons gardé les dictionnaires trilingues -comme dans l'exemple de *Osmanlıca-Türkçe-Fransızca Sözlük* (Dictionnaire Ottoman-Turc-Français) publié en 1936- car après la Révolution linguistique (1928) les Turcs et ceux d'origine ottomane, ont dû apprendre le français à l'aide de leur langue de transition qui était l'ottoman, Par conséquent, au début du siècle pour les dictionnaires, l'ottoman était vu comme référence. En effet, cette partie de cette étude consacrée aux dictionnaires est très brève effectivement, mais ces ouvrages sont très nombreux, ils peuvent être à part entière le sujet d'une autre étude. En règle générale, les dictionnaires sont du Français au Turc. A titre d'exemple nous pouvons citer le plus fameux et le plus efficace qui est celui de Tahsin Saraç (1930-1989) *Grand Dictionnaire Français-Turc* (Fransızca-Türkçe Büyük Sözlük), publié en 1976 et puis celui de Doğan Yurdakul : *Güncel Fransızca-Türkçe Büyük Sözlük* (Grand Dictionnaire Français-Turc), paru récemment (2011) semblable à ce dernier. L'inverse n'existe pas abondamment, les dictionnaires du turc au français ne sont pas d'un nombre incommensurable. Cependant, nous pouvons mentionner le nom de Yalçın Kocabay, auteur qui fait paraître un dictionnaire du turc au français : *Grand Dictionnaire Turc-Français* (1968). En outre, depuis très longtemps les dictionnaires du turc au français n'ont pas été élaborés. Et il nous faut ajouter que la majorité des autres dictionnaires publiés sont des dictionnaires de poches pris en charge par FONO.

### 3.2. Les livres de grammaire

Par la suite, nous remarquons que ce sont les livres de grammaire qui suivent les dictionnaires. Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, ici à savoir le FLE, le but est de faire en sorte que l'apprenant puisse communiquer en FLE. Pour ce faire l'apprenant doit posséder au préalable une connaissance solide de la grammaire. C'est pourquoi les livres de grammaire ont une place primordiale. Ici il s'agit de grammaire traditionnelle, elles visent à savoir lire, écrire et parler correctement une langue étrangère. La grammaire traditionnelle est déductive et c'est pour cette raison que les élèves doivent apprendre les règles de grammaire par cœur.

### 3.3. Les manuels

En troisième lieu ce sont les manuels de FLE qui s'imposent. Nous l'avons analysé en deux sous-parties : les manuels scolaires et parascolaires. Il nous faut cependant souligner qu'en Turquie les méthodes ont eu un très bon seuil mais nous allons voir que plus le temps passe plus la Turquie commence à souffrir d'une longue anémie dans ce domaine.

### 3.3.1. Les manuels scolaires

Primo, lorsque nous examinons de plus près les méthodes d'apprentissage conçues et publiées sur le territoire turc nous pouvons nous apercevoir qu'elles sont assez nombreuses. Elles sont très apparentes et publiées au nom du MEB. Il semble important de rappeler que la langue française était la langue *choisie* par les Turcs à la fin de l'Empire ottoman et au début de la Nouvelle République et celle enseignée dans les établissements publics. Nous pouvons le constater par exemple avec cet ouvrage publié en 1974 et qui s'intitule *Meslek ve teknik öğretim okulları ders kitapları Fransızca ders kitabı : Ticaret liseleri birinci sınıf* (Les manuels scolaires en français de l'enseignement professionnel et technique des écoles de commerce de première classe). Il est donc bon de dire que cela paraît normal que les manuels conçus et publiés par le MEB représentent un nombre considérable parmi les autres. Ces livres étaient rédigés- ils le sont toujours actuellement - par une commission, c'est pour cette raison qu'ils sont si bien ordonnés, soignés. Hormis la forme bien organisée, le contenu lui aussi était en harmonie avec les méthodes, méthodologies, approches et courants didactiques de l'époque. Par ailleurs, ce sont les titres et préfaces des manuels qui nous ont permis de dégager les courants didactiques dans la logique desquels ils ont été conçus. C'est-à-dire que les manuels en question sont issus successivement de la méthode traditionnelle, de la méthode directe, de la méthodologie SGAV, de l'approche communicative et puis de la perspective actionnelle.

#### 3.3.1.1. La méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle est également appelée méthode classique ou méthode grammaire-traduction. Il s'agit d'une méthode qui a largement été utilisée dans les manuels lorsqu'elle était en vogue en Europe. Elle constitue le pivot de l'histoire de la didactique des langues dans le monde, il en est de même pour la Turquie. Cette approche couronne, pendant une bonne partie du XX<sup>ème</sup> siècle, non seulement l'enseignement/apprentissage des langues classiques mais également celui des langues vivantes. Ainsi, nous pouvons voir dans les manuels des auteurs turcs les traces de cette dernière méthode. Cette méthodologie a été utilisée pour se concentrer sur la mémorisation, la traduction et la grammaire. L'exercice principal de traduction était le thème et sa technique d'apprentissage de la langue était le *par cœur*. On enseignait par cœur le vocabulaire sous forme de liste de mots isolés. Selon Besse (1985 : 26), cette méthodologie est restée trop artificielle face aux besoins des apprenants. Après avoir jeté un coup d'œil à notre corpus, nous pouvons citer comme exemple le manuel qui a pris comme référence la méthode traditionnelle : *Kendi kendine kolay fransızca* de Mehmet Gayur Bleda écrit en 1935. Par la suite, des réformes qui auront lieu au sein de cette méthode donneront naissance à la méthode directe.

### 3.3.1.2. La méthode directe

Selon Puren (1988 : 122), la méthode directe est la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Cette méthode désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à la langue maternelle lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. L'enseignant se doit d'expliquer le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive c'est-à-dire que les règles ne sont pas expliquées d'une manière explicite. L'objectif est de faire penser l'apprenant en langue étrangère le plus tôt possible. Nous avons rencontré, lors de notre étude, des manuels portant ce titre *Méthode directe ile herkes için yardımcı Fransızca dersleri 2* (Des cours d'aide de français 2 pour tout le monde avec la méthode directe), ce qui nous permet de confirmer la présence de la méthode directe vers les années 60 dans notre corpus étudié. La chute de la méthode directe a été provoquée par des problèmes que les enseignants ont rencontrés. Elle exigeait une excellente maîtrise de la langue orale alors que cette compétence les enseignants même ne l'avait pas encore acquise parfaitement (Puren, 1988 : 34-36).

### 3.3.1.3. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle

Nous voyons, par la suite, l'apparition des manuels prenant comme appuis la méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (désormais SGAV). Cette méthodologie prend sa source en Europe, et fait partie des méthodes audio-visuelles tout comme la Méthode Audio-Orale, qui est d'origine nord-américaine (désormais MAO). Contrairement à la MAO, pour la SGAV la compréhension orale était indispensable, il est important d'organiser au préalable les phonétiques. De plus, il fallait avant toute autre chose faire acquérir aux apprenants la maîtrise des formes parlées de la langue.

La série *Je Parle français* est l'unique méthode pédagogique élaborée sur le territoire turc dans les années 70. Ce manuel a été conçu d'après la méthodologie SGAV élaborée en France, notamment *Voix et images de France* (1962). Sachant que cette méthodologie admet la prédominance de la langue parlée, ce manuel a été constitué d'exercices de réemploi et d'expression spontanée. A titre d'exemple la série des manuels *Je Parle français* dans lesquels on peut voir parfaitement jusqu'à quel point l'étude de la phonologie (rythme, intonation, etc.) est primordial dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

### 3.3.1.4. L'approche communicative

En opposition à la méthode audio-orale et la méthodologie structuro-globale audio-visuelle naît l'approche communicative depuis le début des années 70. Dans l'approche communicative l'accent est mis sur la parole générée par l'élève et sur l'interaction

entre les cœurs. À titre d'exemple nous pouvons citer la méthode *Je voyage en Français*, publiée par le MEB en 1983. Il s'agit d'un manuel prenant comme fondement l'approche communicative. L'approche communicative n'a pas pour but de renier la grammaire. C'est pourquoi la grammaire est plutôt un moyen de parvenir à des fins communicatives.

### 3.3.1.5. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle pousse les apprenants à accomplir des tâches à l'aide de l'outil linguistique. En effet, selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) (2001 : 15), cette perspective considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans la vie quotidienne. On ne demande pas seulement de savoir répondre à une question mais aussi de savoir agir en fonction du contexte dans lequel l'apprenant se trouve. L'apprenant n'est plus uniquement un acteur qui communique mais plutôt un acteur qui agit. Nous pouvons citer comme exemple le manuel intitulé *Cache-cache*, manuel conçu à travers la perspective actionnelle publié également par le MEB en 2012 qui se trouve actuellement dans notre corpus. Comme le précise Kuşcu (2013 : 415), cette méthode est fondée sur l'action.

### 3.3.2. Les manuels parascolaires

Les ouvrages parascolaires, dont le but est de renforcer l'enseignement scolaire, sont également présents dans notre corpus. Ils ont généralement des titres qui sautent aux yeux, très prétentieux tels que *Kendi kendine kolay Fransızca*, publié en 1946 (Français facile en autonomie) et *Muallimsiz bir ayda Fransızca*, publié en 1945 (Français en trois mois sans précepteur) par Mithat Akçit. Ces derniers sont pareillement abondants puisqu'il s'agit d'un marché très rentable qui pousse les maisons d'édition privées à reproduire plus. C'est l'organisme qui s'intitule *FONO Mektupla Öğretim Enstitüsü* (Institut de correspondance) qui s'engage pour la publication des ouvrages parascolaires. Il est à noter que FONO a débuté son activité en 1953 en tant qu'institution qui enseigne l'Anglais à travers l'enseignement à distance. Aujourd'hui cet organisme couronne son existence avec près de 400 publications dans 28 langues différentes et avec la présence de divers séries pour l'enseignement des langues étrangères. Par ailleurs, ce n'est qu'en 1961 que le siège des cours par correspondance a été établi au sein du MEB, c'est pour cette cause que nous pouvons rencontrer qu'à partir des années 60 des manuels prévus pour les cours par correspondance que l'on nommera *Mektupla Öğretim* (Enseignement par correspondance), dont l'éditeur était FONO.

### 3.4. Les guides

Quant aux guides, ils s'adressent à tous publics, quel que soit le sexe, l'âge, le niveau d'éducation mais encore ils s'adressent aux touristes, aux commerçants, etc. Toutefois, ils conservent un rôle crucial, facilitateur et évaluateur de l'apprentissage. Les guides

ont formé leur propre marché économique, ils aident tout public à développer ainsi qu'à améliorer la communication orale.

### **3.5. Les contes**

Dans cette partie de ce travail, nous parlerons des contes pédagogiques. Ils sont conçus de façon explicite, c'est-à-dire produit volontairement dans le but de faciliter la tâche d'enseignement/ d'apprentissage de la langue cible. Notamment, nous pouvons citer comme exemple *Fransızca Türkçe hikâyeler* (Contes en français et en turc). Contrairement à ceux qui sont conçus de façon volontaire, nous pouvons trouver aussi les contes conçus dans le but de distraire et non dans un but pédagogique. Cependant, nous les utilisons pour pouvoir remédier à notre manque de documents authentiques mais aussi pour développer la communication orale, par exemple nous avons rencontré dans notre corpus *Le riche et le pauvre*, paru chez les éditions de FONO en 1999, qui détient cette partie de ce marché.

### **3.6. Les livres de vocabulaire**

Pour ce qui est des livres de vocabulaire ainsi que des lexiques, nous pouvons dire qu'il s'agit en effet de support parascolaire pour un enseignement que l'on reçoit dans un établissement scolaire. En effet, ce sont des outils qui ont pour unique objectif, le renfort supplémentaire.

### **3.7. Les tests**

Nous avons aussi relevé des livres de test de Français. Ces outils mesurent les connaissances grammaticales et non les quatre compétences langagières. Ces ouvrages sont conçus et publiés pour ceux qui souhaitent passer l'examen de langue afin d'entreprendre une carrière académique. Pour être admis aux études supérieures, pour entamer une maîtrise ou un doctorat, ou bien lors de l'examen pour se spécialiser en médecine, en Turquie les étudiants sont tenus de passer des examens de langue étrangère. Ces derniers sont soit des examens en anglais, en allemand ou en français. Des livres de test sont élaborés afin de remédier aux lacunes des étudiants, d'aider les futurs étudiants en maîtrise et doctorat à se préparer à l'examen de langue étrangère. Il s'agit d'un livre avec un nombre important de question à choix multiples avec les bonnes réponses en fin de livre. Pour les ouvrages de test, nous pouvons nous rendre compte qu'ils ne sont publiés qu'à partir des années 1980 et non bien avant. Pour ce qui est du FLE, il n'y en a pas de masse mais il s'avère qu'un outil comme celui-ci existe depuis très peu de temps.



#### 4. Pour conclure

L'étude des matériels de notre corpus démontre que tous ces matériels didactiques se multiplient et stagnent à différentes intervalles. Pendant les dernières années de l'Empire ottoman et au lendemain de la Deuxième Guerre Mondiale, la langue de Molière primait sur la langue de Shakespeare. La langue de Molière était enseignée dans les écoles turques, non seulement elle était considérée comme la langue des élites mais elle était dans le système éducatif. C'est alors que de nombreux manuels ont été conçus et publiés sur le territoire, particulièrement par le Ministère de l'Éducation Nationale Turque, soit le MEB. De concert, les maisons d'édition privées enrichissent cette aire en publiant des manuels parascolaires, en particulier FONON qui est en relation avec les scolaires sans en faire partie intégrante. C'est pendant cette gloire qu'un nombre considérable d'ouvrages a été publié, tels que les dictionnaires, les grammaires, les méthodes (scolaires, parascolaires), les contes dits pédagogiques, les guides, les livres de vocabulaire, les livres de conjugaison ainsi que les livres conçus pour les concours.

Cette gloire s'éternise jusqu'à l'arrivée de l'Anglais sur la plate-forme internationale. Ainsi, le français, *lingua franca* jusqu'alors, déclare forfait face à l'anglais. Désormais, la langue de Voltaire ne sera plus en tête de liste des langues enseignées en Turquie, par conséquent cette atrophie se fait ressentir dans les publications, qui sont de moins en moins fréquentes. Cependant, la langue française perd de son charme au sein de l'Éducation Nationale Turque mais reste au zénith des élites et de la société. Malgré sa chute, la société continue à apprendre le français à l'aide de manuels parus sous de différents titres propagandistes conçus par les éditions turques pour un apprentissage en autonomie. Pour ce qui est de l'analyse de tous ces manuels, nous constatons que ce sont les méthodes, les dictionnaires ainsi que les grammaires qui ont été privilégiés contrairement aux autres manuels. Il en va de soi qu'ils soient négligés car ils sont considérés comme des manuels qui épaulent les manuels qui enseignent la langue directement.

En somme, soulignons que les manuels ne sont pas bien répartis selon les années. Par contre n'oublions pas qu'à cette époque-là, le monde entier était confronté à l'envahissement de l'anglais. On devra attendre la création des nouveaux départements, Département de langue et littérature françaises, Département de didactique du FLE, Département de traduction et d'interprétation en Français, non pas pour voir la langue française renaître de ces cendres mais de voir que la langue française n'est pas délaissée au fond d'un tiroir, comme on pourrait le prétendre.

La didactique du FLE doit être redéfinie, et c'est aux chercheurs de ce domaine de développer divers matériels. En outre, il est à noter que les ouvrages concernant les méthodologies sont très minimes, ce qui est un inconvénient pour la production de

matériels didactiques.

### Bibliographie

- Aksoy, E. 2007. La francophonie en Turquie de l'Empire à nos jours. *Documents pour l'histoire du Français langue étrangère ou seconde*, 38-39: 57-66.
- Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- Demircan, Ö. 1988. *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Demiryürek, M. 2013. Türkiye'de yabancı dil olarak Fransızca öğretiminin tarihi gelişimi üzerine bir değerlendirme (1891-1928). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1) : 130-140.
- Gökmen, A. 1999. Fransızca'nın Türkiye'de dünü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1) : 1-7.
- Gökmen, A. 1999. Fransızca'nın Türkiye'de bugünü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1) : 9-19.
- Gümüş, H. 2009. Le français dans les territoires de l'Empire ottoman. *Synergies Turquie*, 2: p.107-111, Gerflint.
- Karadağ, A.B. 2008. Çevirinin tanıklığında « medeniye »'in dönüşümü. İstanbul: Diye Yayınları.
- Karal, E.Z. 2007. *Osmanlı tarihi (5. Cilt): Nizam-ı Cedit ve Tanzimat Devirleri (1789 - 1856)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kuşcu, E. 2013. " Fransızca öğretiminde yeni bir soluk Cache-cache", *Turkish Studies*, 8 (10) : 405-421.
- Ozil, Ş., Öztokat, N. 2008. *1933'ten 2008'e İstanbul Üniversitesi batı filolojilerinin 75. Yılı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Öztokat, N., Kunt, A. 2010. "Etat des lieux pour le français en Turquie". *Synergies Monde Méditerranéen*, n°1, 153-154.
- Puren, Ch. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-Clé Internationale.
- Soner, O. 2007. "Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü", *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (28), 397-404.
- Uslu Sinanlar, S. 2010. "Apparition et développement de la presse francophone d'Istanbul dans la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle", *Synergies Turquie*, n°3, 147-156.
- Vigour, C. 2007. *La méthode du commentaire de documents* (Fiche méthodologique) [En ligne], [http://www.melissa.ens-cachan.fr/IMG/pdf/Commenter\\_Documents.pdf](http://www.melissa.ens-cachan.fr/IMG/pdf/Commenter_Documents.pdf). [consulté le 23 mai 2012].

## Les structures langagières utilisées dans les énoncés ironiques



**Fatma Kazanoğlu**

Université d'Uludag, Bursa, Turquie  
fkazanoglu@uludag.edu.tr

Reçu le 06-05-2014 / Évalué le 05-06-2014 / Accepté le 15-10-14

### Résumé

L'ironie, qui est aussi connue comme la méthode de Socrate, est une pratique langagière dont les origines remontent à l'antiquité. Représentant l'une des figures rhétoriques les plus analysées, son utilisation n'est cependant pas limitée à la littérature et il est possible de constater sa présence aussi bien dans les échanges relevant du quotidien que dans les autres productions extra-littéraires où les exemples abondent autant dans la presse que dans le secteur de la publicité. Elle est utilisée parfois uniquement pour plaisanter, rire/faire rire mais aussi pour attirer l'attention (d'une manière implicite et souvent ambiguë) sur une personne/un sujet. Cette étude se donne pour objectif d'observer les structures langagières des énoncés ironiques dans des productions extra-littéraires. Les énoncés seront classés et analysés selon le procédé rhétorique auquel ils font principalement appel, à savoir l'hyperbole, la litote et les jeux de mots. L'illustration des procédés nous permettra une réflexion sur les raisons qui poussent le locuteur à recourir à ce procédé dans ce genre de production et par conséquent une réflexion sur les fonctions de l'ironie.

**Mots clés:** ironie, rhétorique, figure, hyperbole, litote

### İronik sözcelerde kullanılan dilsel yapılar

#### Özet

Sokrates'in yöntemi olarak anılan ve kökleri antik çağa kadar uzanan İroni, sözbilimin en çok incelenen değişmecelerinden biridir. İroni, yalnızca edebi eserlerde kullanılan bir yöntem olarak değil, günlük konuşmalarda ve gazete, dergi ve benzer yazılarda sıkça kullanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkar. Bu yöntemle başvurmanın amacı ise kimi zaman yalnızca espri yapmak, gülmek ve/veya güldürmek olmakla birlikte kimi zaman ise örtük bir şekilde yermek veya bir konuya/kişiyi dikkat çekmektir. Çalışmanın başlıca amacı, edebi olmayan sözcelerde ironinin hangi dilsel yapılarla verildiğini gözlemlemek olarak belirlendi. İncelenmek üzere seçilen sözceler, kullanılan retorik yapıları esas alınarak, abartma, arıksayış ve anlam/ses değişmeleri olmak üzere üç başlık altında sınıflandırıldı. Çalışmanın sonuç bölümünde ise, gazete ve dergi yazılarında anlatıcının bu yöntemle hangi amaçlarla başvurduğu, yanı bir şekilde ironinin işlevleri vurgulanmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** İroni, sözbilim, değişmece, abartma, arıksayış

## Language structures in ironic utterances

### Abstract

Irony, of which origins goes back to antique ages and reknown as the Socrates' Method, is one of the most analyzed fields of rhetoric. Irony does not appear only as a technique in literary texts but also in daily conversations and in articles published in newspapers, journals and so on. While its aim is sometimes to crack a joke, to have a laugh and to have somebody laugh, it is sometimes to criticize in a subtle way and draw attention to a topic or person. The main aim of the present study has been determined as to observe which language structures are used in non-literary evaluative expressions. The evaluative remarks in focus are classified according to their rhetorical structures, hyperboles, litotes, despising and meaning sound changes. In conclusion part of the study, the function irony has been determined in relation to the aims of using this method in newspaper and journal articles.

**Keywords:** Irony, rhetoric, figure, hyperbole, litotes

### Introduction

A travers l'analyse d'énoncés extra-littéraires relevés dans divers magazines, notre étude<sup>1</sup> se donne pour objectif de constater comment, et plus précisément par quels procédés linguistiques, l'ironie y est effectivement actualisée au niveau de la formulation ; ce pour, ensuite, nous interroger sur les raisons, c'est-à-dire sur la motivation de l'auteur à recourir à un tel procédé. Pour la classification, les exemples retenus seront analysés et présentés sous trois parties : l'hyperbole, la litote et les jeux de mots, partie dans laquelle nous rassemblerons tous les exemples représentant un procédé basé sur la ressemblance au niveau du signifiant ou différences acceptances du signifié.

### 1. Quelques considérations théoriques

Les origines de l'ironie remontent à l'antiquité, son rapport à Socrate et à sa pratique dialectique est souligné aussi bien dans le dictionnaire étymologique (1) que dans *le Petit Robert* (2) :

(1) « 1370 (Oresme), rare avant le XVI<sup>e</sup> s. (...) Empr. du lat. *ironia*, *ironicus* (du grec *eirôneia*, *eirônikos* ; *eirôneia* signifie prop. « interrogation » et a dû son sens particulier à la méthode, dite *eirôneia*, de Socrate qui feignait l'ignorance pour faire ressortir l'ignorance réelle de ses interlocuteurs)... » (Bloch et Wartburg, 2002 : 346).

(2) « 1552 ; yronie 1361 ; lat. *ironia*, du gr. *eirôneia* « action d'interroger en feignant l'ignorance », à la manière de Socrate (ironie socratique) 1. Manière de se moquer de (qqn ou de qqch.) en disant le contraire de ce qu'on veut faire entendre. (...) Figure de rhétorique apparentée à l'antiphrase. 2. Disposition railleuse, moqueuse, correspondant à cette manière de s'exprimer. L'ironie de Voltaire, (...) 3. (loc.) *Ironie* (du

*sort*) : intention de moquerie méchante qu'on prête au sort. (...). » (2003 : 1403-4)

P. Schoentjes, lui, classe l'ironie selon « *les quatre sens dominants du mot : l'ironie socratique, l'ironie dans les mots (« figures du discours », « sarcasme »), l'ironie dans les choses (« ironie du sort »), l'ironie romantique* »<sup>2</sup> (2001 : 24). Ce sera essentiellement sur « l'ironie dans les mots » c'est-à-dire à la formulation et actualisation de l'ironie dans le discours que nous nous en tiendrons, même si dans certains des exemples retenus, il est possible de constater une ironie de situation.

Dans une approche purement rhétorique et traditionnelle, l'ironie est définie comme une figure de pensée « *qui consiste à dire par une raillerie, ou plaisante, ou sérieuse, le contraire de ce qu'on pense, ou de ce qu'on veut faire penser* » (Fontanier, 1977 : 146-147). Bien qu'elle décrive exactement ce qui est réalisé en termes de procédés, cette définition classique semble cependant d'un point de vue pragmatique, insuffisante à expliquer le caractère complexe de l'ironie et surtout de ses moyens. En effet, tout en représentant une des figures de style les plus analysées et considérée aussi par Bakhtine comme une de « *ces traces qui laissent entendre différentes voix* » (Bres, 2005 : 54), l'ironie conserve toute son originalité comme une des représentations majeures de la *scission interne* du sujet parlant. La distinction des notions de *sujet parlant / locuteur*, mais aussi celle établie au niveau de la notion même de « locuteur » sous forme de « *locuteur en tant que tel* » (par abréviation « L ») et le *locuteur en tant qu'être du monde* (« λ ») (Ducrot, 1984 : 199) nous paraissent essentielle au niveau de la problématique de la responsabilité de l'énoncé qui, conventionnellement, dans ce genre d'écrit, serait censée revenir à l'auteur des propos : « *Parler de façon ironique, cela revient pour un locuteur L, à présenter l'énonciation comme exprimant la position d'un énonciateur E, position dont on sait par ailleurs que le locuteur L n'en prend pas la responsabilité et, bien plus, qu'il la tient pour absurde. Tout en étant donné comme le responsable de l'énonciation, L n'est pas assimilé à E, origine du point de vue exprimé dans l'énonciation* » (Ducrot, 1984 : 211). Ainsi le fait d'assumer ou non la responsabilité de l'énoncé est-il un des points essentiels de la problématique; en effet, l'actant principal, celui que Ducrot dénomme le *locuteur L*, se pose dans sa production comme *énonciateur E*, mais met en œuvre dans son énoncé une intention autre que la sienne. Il est à noter à ce niveau que la prise en charge ou non de ce qui est énoncé, est aussi valable pour le cas de l'ironie citationnelle pour laquelle Fromilhague précise qu'elle « *constitue une forme particulière de la dissociation énonciative* » [et qu'] elle repose sur la mention d'un propos attribué explicitement à un énonciateur (1) distinct de celui qui prend en charge le reste de l'énoncé (2), propos auquel l'instance (2) dénie toute valeur de vérité » (2010 : 106).

Dans la grande majorité des analyses, ce point essentiel au niveau de la responsabilité de l'énonciateur est mentionné au même titre que l'importance de la prise en

considération du contexte de production de l'énoncé : « il y a en effet *non prise* en charge de l'énonciation par le locuteur et *discordance* par rapport à la parole attendue dans ce type de situation. C'est donc un phénomène foncièrement *contextuel* dont les composantes *interactionnelles* et *paraverbales* sont fortes » (Maingueneau, 2002 : 330). La compréhension de cette figure, qualifiée de type « macrostructural » par Molinié (1992), nécessite donc aussi la prise en considération d'autres paramètres que ceux du locuteur / énonciateur et de son adhésion -feinte, dans la plupart des cas- à l'énoncé produit « (...) *un discours ironique se développe parfois sur un ensemble de phrases parmi lesquelles il est difficile d'isoler formellement des termes spécifiquement porteurs de l'ironie (...)* ; *d'autre part c'est tout l'entourage du passage qui concourt à le faire interpréter ironiquement, l'ironie pouvant n'être point perçue* » (Molinié, 1992 : 180).

Par conséquent, la prise en compte du cadre co(n)textuel<sup>3</sup> dans lequel se déploie l'ironie importe tout autant que le contenu de l'énoncé qui se déroulera dans une situation très précise, dans un échange verbal défini (immédiat ou différé) entre deux interlocuteurs portant un minimum d'intention de communication ; dans le cas de notre étude, l'un des interlocuteurs, l'énonciataire, est alors le lecteur lui-même. Il est essentiel de préciser que, dans ce genre de texte, l'énoncé ironique ne porte généralement pas, en tout cas pas directement, sur le lecteur qui « *ne se confond pas, bien entendu, avec « la cible » des pratiques discursives* » (Lecointre, 1994 : 105), mais essentiellement sur un sujet à propos duquel ce lecteur a un savoir préliminaire et qui est censé être partagé avec l'énonciateur / locuteur. Avec la mise en œuvre d'autres compétences, c'est justement ce savoir partagé qui permettra au lecteur de déceler l'ironie à travers une interprétation des *indices verbaux*<sup>4</sup> qui « *résultent de l'actualisation des signes de la langue* » (Berrendonner, 2002 : 4), et ainsi de comprendre les intentions souvent dissimulées de l'auteur des propos.

## 2. Considérations générales sur le corpus et procédés

Dans les divers textes analysés dans une acceptation relativement large, nous avons constaté qu'à part l'antiphrase qui, de par sa structure, est très utilisée dans la production d'énoncés ironiques, l'hyperbole, la litote, les jeux de mots, mais aussi l'antithèse, l'oxymore et le paradoxe représentent les procédés auxquels les auteurs ont le plus fréquemment recours. Le corpus sur lequel nous avons initialement travaillé était relativement diversifié ; mais au niveau de l'illustration, nous avons restreint les exemples cités à 7 numéros de *Marianne* et deux numéros du *Point* auxquels nous avons ajouté un exemple tiré du journal *Le Monde*<sup>5</sup>. Étant donné l'impossibilité de traiter de tous ces procédés dans le cadre de cette étude, nous nous contenterons,

comme nous l'avons préalablement précisé, dans la partie suivante de relever à travers des exemples illustrant l'hyperbole, la litote et les jeux de mots, autrement dit les procédés rhétoriques, comment l'ironie, qui « *masque une prise de position sur une réalité par un discours non assumé et discordant* » (Bonhomme, 1998 : 83), se reflète verbalement dans ce genre spécifique.

### 3. Illustrations des procédés

#### 3.1 L'hyperbole

L'hyperbole, dont le nombre d'exemples relevés dans le corpus est considérable, constitue un procédé fréquemment utilisé dans la vie courante, au point même qu'elle est considérée par certains comme la plus neutre -anodine- des figures. Fontanier la définit comme suit : « L'hyperbole augmente ou diminue les choses avec excès, et les présente bien au dessus ou bien au dessous de ce qu'elles sont, dans la vue, non de tromper, mais d'amener à la vérité même, et de fixer, par ce qu'elle dit d'incroyable, ce qu'il faut réellement croire » (1977: 133).

La définition expose bien l'intérêt qu'elle apporte pour l'ironie car, même si tout recours à ce procédé ne signale pas obligatoirement une intervention ironique de la part du locuteur, il est de même indéniable que « l'hyperbole est un des signaux les plus voyants de l'ironie » (Mercier-Leca, 2003 : 48). A travers les énoncés retenus, nous tenterons d'illustrer la diversité des indices textuels qui assurent l'ironie, étant donné que cette figure en présente un grand nombre, ce qui explique selon Fromilhague qu'elle soit classée comme figure macrostructurale par Molinié : « Le caractère macrostructural de la figure se reconnaît entre autres à la multiplicité des formes qu'elle peut prendre (...) » (2010 : 113). Le premier exemple que nous avons retenu est tiré du magazine *Le Point* ; dans son éditorial intitulé *Vox populi*, Claude Imbert procède à une analyse des rapports entre l'audiovisuel et l'actualité politique qui serait «devenue », selon lui, trop proche de la télé-réalité.

(1) Nicolas Sarkozy, courant du four au moulin, assure, avec une énergie bonapartiste, le service complet. Outre les affaires d'Etat - crise financière, jeu international, promotions des grands intérêts commerciaux de la nation où il glane des succès consistants -, il ne laisse aucun fait divers sans grain de sel. Et jusqu'au point outrancier d'offrir à l'opinion, pour presque chacun d'entre eux, l'expéditif emplâtre de la loi...

(Claude Imbert, *Vox populi*, *Le Point*, N° 1936, publié le 22/10/2009, [http://www.](http://www.lepoint.fr/actualites-chroniques/2009-10-22/vox-populi/989/0/388277)

[lepoint.fr/actualites-chroniques/2009-10-22/vox-populi/989/0/388277](http://www.lepoint.fr/actualites-chroniques/2009-10-22/vox-populi/989/0/388277))

L'hyperbole est réalisée dans l'ensemble de l'énoncé d'une part à travers l'énumération de ce que l'auteur appelle le « service complet » qu'il détaille entre tirets, procédé qui lui permet d'accentuer la diversité des tâches de la personne en question, et d'autre part avec l'utilisation d'expressions imagées comme « courir du four au moulin » (être partout) et « sans grain de sel » (sans y mêler, sans s'y immiscer qui devient dans le cas du syntagme négatif, l'inverse), expressions qui accentuent elles aussi les activités incessantes. Par ailleurs, la qualification de « bonapartiste » pour l'énergie - qui apparaît comme une surenchère, particulièrement après le segment « courant du four au moulin » - et celle d'« outrancier » pour le comportement décrit, révèlent l'ironie de la situation en soulignant l'effort à couvrir ce qui est appelé « les affaires d'état » et le reste, c'est-à-dire les faits divers qui sont quasiment présentés comme « presque » aussi importants dans les occupations de la personne en question ; la disproportion des sujets de comparaison, « les affaires d'Etat » et « fait divers », reflète aussi l'ironie qui imprègne dans son ensemble l'énonciation elle-même et indique de façon relativement significative que le locuteur, par l'utilisation de ce procédé, se met à distance des propos qu'il tient.

L'exemple suivant est tiré d'un reportage intitulé « Chirurgie esthétique, Arrêtez le massacre ». Après avoir donné un extrait du livre d'un chirurgien esthétique qui explique les conditions nécessaires pour la réussite d'une telle opération, voici ce que l'auteur Sophie Rousseau note :

(1) A croire ces bons apôtres du mieux-être, le bistouri n'est pas loin de représenter une sorte d'ascenseur social de la beauté. Le coup de pouce de la science à la psychologie des profondeurs! Bref, on est passé d'une pratique très médicalisée et élitiste à un nouvel opium du peuple sur fond de volontarisme (...)

(Chirurgie esthétique, Arrêtez le massacre, *Marianne*, no : 639, du 18 au 24 juillet 2009, p. 59-60)

L'énonciateur commence l'explication de son point de vue par "A croire" pour marquer d'emblée sa distanciation à des paroles auxquelles elle affirme ne pas adhérer, et de par ce fait, en même temps, la responsabilité des propos qui suivent et contre lesquels en quelque sorte elle met en garde son interlocuteur - en l'occurrence le lecteur-, est rejetée sur ceux qu'elle qualifie de "bons apôtres". La qualification de "bons" apparaît aussitôt comme un emploi hyperbolique ; en effet, étant donné que le terme "apôtres" lui-même contient déjà intrinsèquement une axiologie valorisante, ajouter la qualification « bon » ici affaiblit la valeur du terme avec une allusion -même implicite- qu'il existerait le « contraire » de ce type d'« apôtre ». Avec l'utilisation de ce terme, l'énonciateur insinue une sorte d'analogie entre religion et esthétique et laisse penser, que tout comme les apôtres de la religion, il y aurait aussi ceux du



« *mieux-être* » ; cette expression formée sur le même principe que “bien-être” renforce le procédé qui apparaît comme une gradation ascendante (bien / mieux). En fin de compte, la modalisation “A croire ces bons apôtres du mieux-être” implique justement l’inverse. Dans la dernière phrase, l’emploi d’“un nouvel opium du peuple sur fond de volontarisme” peut être évalué comme une mention échoïque faisant référence à des doctrines qui visaient l’adhésion des masses. La critique est tout autant adressée à ceux qui défendent de telles pratiques et qui opèrent en masse qu’à ceux qui y ont recours, et cela sans aucune obligation ou quelconque contrainte.

Considérons maintenant le troisième exemple qui traite du problème de dopage des sportifs et dans lequel la tonalité est ouvertement ironique :

(3) Un petit pas pour le journalisme, un bond de géant pour la science ! le récent traitement médiatique de deux exploits sportifs a fait grandement progresser la science. Preuve est désormais faite que ce ne sont pas les athlètes qui se dopent, mais les vélos. (...)

(Renaud Dély, Courir plus vite pour échapper aux contrôles, *Marianne*, no : 644, du 22 au 28 août 2009, p. 7)

Nous reconnaissons tous presque immédiatement dans cet exemple la célèbre phrase de Neil Armstrong « un petit pas pour l’homme, un bond de géant pour l’humanité » prononcée quand il a posé le pied sur la lune ; à travers la voix du locuteur / énonciateur, c’est une toute autre voix qui se fait entendre et cet exemple illustre bien le concept de polyphonie. L’analogie, que le locuteur établit en introduction, s’avère abusive en comparaison avec la situation exposée dans la suite des propos. En effet, par l’utilisation de l’adverbe « grandement » avec « faire progresser la science » et aussi la conclusion aussi absurde qu’inattendue de la dernière phrase, l’hyperbole est apparente car il y a un écart entre les deux occurrences, la situation exposée ne peut supporter une telle comparaison, d’où l’effet ironique de l’ensemble.

L’exemple suivant retenu pour l’illustration de l’hyperbole se donne pour objectif d’attirer l’attention du lecteur sur un projet de réforme aux Etats-Unis :

(4) Obama, nouveau Brejnev, saboteur de couveuses et tueur de vieillards ! Les républicains osent tout pour tuer dans l’œuf le projet de réforme de l’assurance maladie qui vise à garantir une couverture santé viable à 50 millions d’Américains.

(Eric Dior, Sus au rouge Obama !, *Marianne*, no : 643, du 15 au 21 août 2009, p. 7)

La prolifération de tels propos fortement dévalorisants qui visent le Président américain est aussitôt mise au compte des Républicains et l’explication qui suit de leur motivation entraîne la compréhension du lecteur des raisons de l’exagération

des propos aussi disproportionnés que mal intentionnés; l'objectif de cette réforme si controversée étant d'apporter une aide à un si grand nombre de personnes, les propos sont naturellement relégués au rang de la calomnie. Par ailleurs, l'utilisation de « oser » est significative parce qu'il marque explicitement que le locuteur n'adhère pas aux propos injurieux des anti-réformistes dont il dévoile le stratagème : « *oser tout pour tuer dans l'œuf le projet de réforme* ». Dans le préambule, « *Obama, nouveau Brejnev, saboteur de couveuses et tueurs de vieillards !* » est utilisé par le locuteur pour annoncer de quoi est accusé le président américain par ses opposants. L'analogie établie avec Brejnev pour un président et de surcroît américain est un indice explicite d'ironie, cela représente sans doute dans le contexte de cette société la pire des accusations si on prend en compte les données historiques et la phobie de cette société pour une idéologie que suffit à évoquer l'emploi de « nouveau Brejnev », qui apparaît ici comme un emploi d'antonomase, « *synecdoque qui désigne l'espèce par le nom d'un individu représentatif (...)* » (Reboul, 1984 : 44) ; Brejnev pour le peuple russe, pour le communisme et donc pour des valeurs auxquelles tous les citoyens de ce pays sont, en principe, opposés. La composition ternaire de ce préambule qui procède par gradation du genre : « non seulement, il s'oppose à nos valeurs mais en plus c'est un saboteur et pire un tueur » se termine par un point d'exclamation qui marque d'une part que le locuteur se dissocie des propos qu'il relate mais encore que l'emploi est hyperbolique, ce qui permet à l'interlocuteur une meilleure compréhension de l'exagération des diverses accusations. C'est justement ce « trop » d'accusations qui rend l'énoncé suspect et qui permet aussi en même temps la production du sens ironique et son interprétation comme telle par l'interlocuteur.

Les exemples suivants présentés consécutivement, nous les avons particulièrement retenus parce qu'ils ont recours au même procédé, l'utilisation de l'adverbe « trop », moyennant une certaine modalisation ; dans l'énoncé (5) « trop » est utilisé avec « beaucoup », ce qui renforce l'emploi hyperbolique ; dans (6), il accompagne « bon » et dans (7), c'est avec « bien » qu'il est présent.

(5) Patrick Besson écrit beaucoup trop. Huit livres dans les années 80. Vingt-quatre dans les années 90. Vingt-neuf depuis 2001 (j'ai compté). Ce n'est plus un écrivain, c'est un diarrhéique. Oui, je sais: je devrais éviter cette image peu ragoûtante, mais enfin, quand on se répand à ce point, le dérèglement paraît d'ordre physiologique, non ?

(Philippe Besson, *Marianne*, no: 638, du 11 au 17 juillet 2009, p.77-78)

(6) Le FMI (Fonds monétaire international) a publié un communiqué officiel pour faire savoir qu'il ne demandait pas au gouvernement grec de contraindre le secteur privé à baisser les salaires. Le FMI est trop bon.

(7) (Les pieds dans le plat, *Marianne*, no : 684, du 29 mai au 4 juin 2010, p. 12)

(8) (...) Quand il est question d'argent, la morale rapplique au galop. Nous avons trop bien vécu! Le scandale, c'est de dépenser des fortunes pour les retraites, la santé et l'éducation, qui sont autant de gouffres. Les vieux, les malades et les jeunes coûtent trop cher. Surtout les jeunes, qui finissent par être vieux si nous les soignons quand ils seront malades. Les Etats gaspillent l'argent en services publics. Il est temps de les mettre à la raison. Celle de l'argent, qui est nettement supérieure à celle de la collectivité.

(Guy Konopnicki, Harpagon triomphe, *Marianne*, no: 684,  
du 29 mai au 4 juin 2010, p. 13)

Dans l'énoncé (5), l'emploi hyperbolique ne peut être interprété comme ironique d'emblée, même si une certaine allusion est pressentie ; en effet, « un écrivain qui écrit » n'est pas extraordinaire, c'est la quantification qui est à prendre en considération. Les trois phrases -nominales- suivantes, par l'énumération de chiffres qui augmentent à chaque phrase (huit, vingt-quatre et vingt-neuf) constitue de la part du locuteur une preuve par l'exemple de type quantitatif en mentionnant les chiffres. Le segment entre parenthèses « *j'ai compté* » est significateur car il revendique que le locuteur prend en charge l'énoncé dans lequel il se pose comme énonciateur avec le « je » qu'il s'approprie. Le fait qu'il assume la responsabilité de l'énoncé doit être considéré comme un effort supplémentaire de preuve qui vise à argumenter la thèse posée en introduction « *Patrick Besson écrit beaucoup trop* ». Dans la suite, l'emploi de « *diarrhéique* » qui, par la négation d'écrivain, apparaît comme une image assez forte dont l'énonciateur feint d'accepter l'exagération par la concession « *oui, je sais...* » qui représente une formule dialogique qui, d'emblée, semble répondre et plus précisément contrer les protestations éventuelles que soulèverait cette affirmation. Avec l'utilisation de « *je devrais éviter ...* » qui, interprété comme « je ne devrais pas dire... », constitue en quelque sorte une prétérition, procédé rhétorique qui, en fait, lui permet de dire ce qu'il prétend ne pas dire / ne pas vouloir dire, il ajoute « *image « peu ragoûtante* » », « *peu* » pouvant être interprété comme une litote, comme fausse atténuation. La clause, « *mais enfin quand on se répand à ce point, le dérèglement paraît d'ordre physiologique, non ?* », exprime un rapport de cause à conséquence, inversé ici : c'est justement pour cette raison qu' « il écrit trop ». Le « non » final avec la forme interrogative est un effort pour l'approbation de l'interlocuteur, à qui tout est représenté pour qu'il accepte le bien-fondé des propos. Ainsi, l'énumération du nombre de livres, le lexique choisi (« *diarrhéique* », « *ragoûtante* ») contribuent à l'hyperbole et permettent au même titre que les formules dialogiques, « *Oui, je sais* » et « *non ?* », d'interpréter cet énoncé comme « ironique », même si, ici, il n'y a de dissociation énonciative puisque le locuteur utilise un « je » qui le représente réellement. Le ton de

l'énoncé est satirique comme l'ensemble du texte dont il a été extrait.<sup>6</sup>

Dans l'énoncé (6), « trop » est employé à la fin et en relation avec le début ne laisse aucun doute à l'emploi de l'ironie. En effet, c'est l'absurdité de la situation exposée qui permet d'interpréter l'énoncé de la sorte. Cependant, l'interprétation est laissée au lecteur qui doit connaître le fonctionnement de l'organisme cité et quelques principes en économie. N'étant pas une organisation de charité et ayant, selon les gens, une connotation relativement péjorative, la qualification de « bon » représentant déjà un premier indice à l'ironie, « trop » est la preuve verbale de la tonalité ironique.

Dans l'énoncé (7), le ton ironique n'est pas seulement relié ici à l'emploi hyperbolique de « trop », c'est l'ensemble qui l'est ; ce que, d'ailleurs annonce l'introduction avec « argent » et « morale » appartenant à des lexiques antinomiques, celui du matériel et celui des valeurs, même si l'un n'exclut pas toujours obligatoirement l'autre. L'expression « *rappliquer au galop* » évoque une sorte d'empressement qui fait sourire et le segment « *Nous avons trop bien vécu !* » représente le premier indice à interpréter de la part de l'interlocuteur : « vivre bien » comparé à « vivre trop bien » : la nature humaine ayant tendance à toujours « tout » vouloir en mieux et en plus, cet indice surprend l'interlocuteur qui, en quelque sorte, est averti pour la suite, l'explication de ce « trop ». Les arguments énoncés pour prouver cette thèse s'avèrent vite de faux arguments qui, à l'inverse, prouvent justement l'absurdité de la thèse en question, tout ce qui est énuméré est mis au compte d'autres et de par cela cet énoncé constitue un exemple d'ironie citationnelle. C'est de par le ton ironique et l'absurdité même des propos que le locuteur se dissocie des propos énoncés, comme d'ailleurs le point d'exclamation utilisé à la suite de la thèse posée qui est en fait la thèse réfutée par le locuteur. Le raisonnement fallacieux « *les jeunes qui finissent par être vieux* », ce qui est à la fois une évidence et un aboutissement naturellement espéré, le public visé : « *les vieux, les malades et les jeunes* », donc tous ceux qui ne peuvent pas travailler, donc apporter une contribution au budget de l'Etat, sont représentés comme des dépenses inutiles. L'agencement des termes relatifs à l'argent (dépenser / fortune / coûter / cher / gaspiller / argent (trois fois)) est significatif de l'idée générale de ce passage « dépenser » devient « gaspiller », l'argent c'est une fortune (hyperbole). « Gaspiller l'argent en services public » relève presque du procédé rhétorique de l'oxymore, tellement les comparés sont antithétiques. A l'énonciation d'un jugement normatif qui, sous les apparences d'une condamnation de ceux qui font tout ce qui est reproché : « *Il est temps de les mettre à la raison* », succède la clause affirmative où « raison » est repris par « celle » à deux reprises dans un emploi d'antanaclase, où l'énonciateur joue avec la polysémie du mot « raison » ; cette clause avec la comparaison « *Celle de l'argent, qui est nettement supérieure à celle de la collectivité* » par l'affirmation de « nettement supérieure » à celle de la collectivité contredit

les principes fondamentaux d'un Etat dit social, ce à quoi aucun groupe politique ne pourrait se risquer de s'opposer au risque de se faire railler de la sorte.

### 3.2. La litote

Ce procédé est en quelque sorte l'inverse de ce qui est réalisé dans l'hyperbole. Fontanier qualifie ce procédé de « *diminution* » et le définit comme suit:

« La *Litote*, qu'on appelle autrement *Diminution*, (...) au lieu d'affirmer positivement une chose, nie absolument la chose contraire, ou la diminue plus ou moins, dans la vue même de donner plus d'énergie et de poids à l'affirmation positive qu'elle déguise. (...) On dit moins qu'on ne pense ; mais on sait que l'on ne sera pas pris à la lettre ; et qu'on fera entendre plus qu'on ne dit. C'est par modestie, par égard, ou même par artifice, qu'on emploie cette figure. » (Fontanier, 1977 : 133).

De cette définition, nous retiendrons en particulier que c'est souvent « par artifice » qu'est employée cette figure dans l'actualisation de l'ironie et comme le souligne Fromilhague « *on feint d'atténuer une vérité que l'on affirme implicitement avec force (...)* » (2010 : 111). Le premier exemple nous permet de constater comment le locuteur a recours à la feinte:

(9) A-t-on le droit d'abandonner tout un peuple au despotisme islamiste ? Indigne d'une démocratie. On ne détale pas devant le mal. On fait face et l'on se bat. Le « *dilemme* », pour reprendre le titre de son édito, est pourtant un rien plus complexe. : (...)

(Guy Sitbon, Libé s'en va-t-en guerre, *Marianne*, no 644, du 22 au 28 août p. 6)

L'atténuation est réalisée par l'utilisation de « *un rien plus complexe* ». Il s'agit en effet d' « une pseudo atténuation » comme le précise Bonhomme (1998 : 78) et avec une inversion axiologique, cette expression n'est guère trompeuse car elle ne revient pas dans ce cas à un équivalent du type « un peu plus complexe » mais au contraire signifie quelque chose du genre « beaucoup plus complexe », conclusion à laquelle conduit la gravité des faits énoncés auparavant.

Nous avons dans l'exemple suivant une autre illustration d'atténuation feinte où la litote est, au contraire de l'exemple (8), construite par négation du contraire.

(10) « Le grand concert des médias est sorti de sa torpeur aoûtienne pour nous chanter cette fable, l'imminence d'une « *reprise* » introuvable aux yeux de la majorité des concitoyens. *Le Figaro* a même trouvé le moyen d'annoncer en une à ses lecteurs "10 signaux positifs pour la France", le premier choisi par notre éminent confrère n'étant pas le moins significatif: "Le moral des industriels s'améliore." Ouf, quand le moral des gros va, tout va ! Celui des petits attendra... »

(Renaud Dély, Indécence et impuissance, *Marianne*, no :  
643, du 15 au 21 août 2009, p. 4)

Ici, une fois de plus, en considérant que l'inversion de "n'étant pas le moins significatif « signifie » étant le plus significatif", cela accompagné de la dimension sémantique et socio-culturelle de l'énoncé reviendrait à montrer ouvertement l'absurdité des faits énoncés, faits dont la responsabilité est d'emblée mise au compte du *Figaro* qualifié d' "éminent confrère" avec une forte touche d'ironie si l'interprétation est faite dans l'ensemble. En tout cas, cette qualification même procède par antithèse puisque le lecteur, habitué aux positions, à l'idéologie de ce magazine détectera un indice qu'il interprètera fort probablement comme ironique. Les énoncés donnés en italique représentent le discours rapporté d'autres journaux, ce par quoi, l'énonciateur se dissocie des propos relatés. « Ouf » est ouvertement ironique, puisque le locuteur, depuis le début même, à travers l'utilisation d'un lexique du genre « *chanter cette fable* » marquant la non-adhésion, « *introuvable* » pour « *la reprise* » exprime que justement il n'y croit pas, à cette « *reprise* ». Au début, la cible de l'énoncé est l'ensemble des médias et à la fin c'est le *figaro* qui est visé directement. La reprise « *le moral des industriels* » sous forme de « *le moral des gros* » opposé ensuite au segment « *celui des petits* » tient de la raillerie. L'emploi du point d'exclamation dans « *Ouf, quand le moral des gros va, tout va !* » est à interpréter comme marqueur d'ironie, au même titre, d'ailleurs que l'utilisation des points de suspension qui « *eux, ont davantage partie liée avec l'implicite qu'avec la traduction d'une intonation. (...) Détachant du reste un segment particulier, ils attirent l'attention sur lui* » (Mercier-Leca, 2003 : 42).

Dans l'énoncé suivant, nous retrouvons à peu près la même structure : le discours direct retransmis comme il se doit entre guillemets a de spécial l'emploi de « *(un peu)* » entre parenthèses, ne connaissant pas le contexte duquel il est extrait, il est difficile de lui donner un sens exact. Cependant, avec la suite qui apparaît comme une réponse, le ton ironique est créé par la reproduction d'une structure identique avec l'emploi de ce même « *(un peu)* » toujours entre parenthèses ; la différence réside au niveau de l'impact, dans le premier énoncé « *un peu* » atténuée l'axiologie négative du terme « *spéculateurs* » alors que dans le second il l'accentue parce que celui-ci accompagne le comparatif « *plus* », ce qui entraîne une fausse atténuation, car il est utilisé avec « *certains* » que l'interlocuteur n'aura aucune difficulté à interpréter après la citation empruntée au *Figaro Magazine* : « *certains* » / les autres. Notons ici la mention échoïque faisant référence au roman de Georges Orwell, *la ferme des animaux* « Tous les animaux sont égaux, mais certains sont plus égaux que d'autres ».

(11) Tous spéculateurs

« C'est le Figaro magazine qui l'affirme: "*Nous sommes tous (un peu) spéculateurs.*"

Mais certains le sont (un peu) plus que d'autres... »

(Les pieds dans le plat, *Marianne* no : 684, du 29 mai au 4 juin 2010, p. 14)

Dans cet autre exemple, l'ironie, à l'inverse de l'énoncé (10), est plus latente:

(12) En une semaine, les médecins de l'ONG soigneront plus de 10 000 patients. On se croirait au Congo. On est à deux pas d'Hollywood.

(Guy Sitbon, Les anti-Obama lâchent les chiens, *Marianne*, no : 644, du 22 au 28 août 2009, p. 12)

Au début, l'énonciation des faits n'a rien de surprenant, le seul point discordant est le chiffre mentionné qui paraît relativement élevé pour une période d'une semaine ; il n'est nullement question ici d'ironie. La modalisation réalisée avec le verbe *croire* qui, de surplus, est employé au conditionnel et la référence faite au Congo, probablement pour sa pauvreté, constituent les premiers indices qui aiguissent la curiosité du lecteur. Dans la conclusion avec " *On est à deux pas d'Hollywood* ", c'est avec l'emploi de « *à deux pas* » que la litote est réalisée ; Le segment sera probablement interprété par l'interlocuteur comme l'équivalent de "on se trouve tout près de l'un des endroits les plus riches au monde"; l'ironie provenant non de la situation elle-même, de la pauvreté qui reste dramatique mais essentiellement de la surprise provoquée par le fait qu'une telle situation puisse se produire à l'endroit en question.

Pour conclure cette partie réservée à ces deux figures, nous nous proposons de présenter trois exemples où les deux procédés sont utilisés ensemble: « *Les relations entre ces deux figures sont beaucoup plus complexe, pensons-nous, qu'il n'y paraît communément. L'hyperbole aurait souvent pour fonction de préparer la litote dont, sans elle, l'intention pourrait nous échapper. Cette dernière n'est pas toujours, comme on le dit, une confession à mi-voix* » (Perelman et Olbrecht-Tytéca, 1992 : 393).

(13) Pour Thierry Mariani, représentant spécial de la France pour l'Afghanistan, le pays "n'est pas un borbier" mais connaît "une période de tension extrême" à la veille des élections. Où l'on voit qu'à Kaboul la campagne électorale dure depuis 2001.

(Campagne à rallonge, *Marianne*, no : 644, du 22 au 28 août 2009, p. 9)

Ce premier exemple nous a paru intéressant du point de vue de sa structure ; en effet les deux procédés y sont employés d'une façon singulière. Dans l'énoncé « *Le pays n'est pas un borbier* » dont le locuteur se dissocie avec les guillemets et les italiques indiquant le discours direct dans lequel on relève un effort d'atténuation avec l'utilisation de la négation pour un terme relativement fort comme « borbier », ce qui représente un choix étrange pour quelqu'un qui se veut rassurant. En fait, même le processus

de négation ne suffit pas à effacer l'impact négatif du terme employé. C'est pourquoi dans la suite, l'explication « (il) connaît « *une période de tension extrême* » serait à être interprété comme une hyperbole. La prise en compte des données extra-linguistiques permet de nier la première tout comme la deuxième proposition et conduit le lecteur à cette interprétation qui mène à une conclusion du genre : « en fait, le pays est un borbier et la tension est au delà de l'extrême ». Tout ce qui est préalablement énoncé confirme en fait « les voix » qui pensent que la situation actuelle n'a pas de lien direct avec les prochaines élections ; ce que souligne d'un ton ironique la clause en interprétant à la lettre les propos de la personne en question. Dans l'énoncé (13) présenté ci-dessous, nous constatons la même utilisation de la négation qui, soi-disant, vise une atténuation.

(14) Quatorze ans sans connaître le succès, ce n'est plus une traversée du désert, c'est une exploration minutieuse du néant. (« *impossible d'écouler ses livres même en les donnant* » écrit Naulleau).

(Philippe Besson, *Marianne*, no : 638, du 11 au 17 juillet 2009, p. 77)

La négation dans « *ce n'est plus une traversée du désert* » pris en considération avec la suite, se transforme en « c'est même pire ». Le locuteur, ici, réfute le premier point de vue, qui probablement est celui que partagent aussi d'autres critiques et qu'il utilise sciemment pour renforcer sa propre conviction « *une exploration minutieuse du néant* » ; de « désert » à « néant », il y a une apparente gradation dans la négativité. De ces propos polémiques, il est possible de retenir une tonalité ironique affectant l'énonciation elle-même. Le locuteur utilise les paroles d'un autre critique, un discours retransmis comme il se doit entre parenthèses, entre guillemets et en italique, pour apporter un exemple à titre de preuve à ce qu'il a préalablement énoncé ; cela lui permet, en quelque sorte, de prouver son objectivité en précisant grâce aux paroles rapportées -intégralement sous forme de discours direct- que d'autres aussi sont du même avis que lui. L'exemple suivant présente d'autres caractéristiques et le ton y est ouvertement ironique, non seulement par le lexique mais aussi les images employées.

(15) (...) Mais voilà que la machine à blanchir les islamistes revient à la charge avec le témoignage -recueilli, et c'était indispensable, par le site Médiapart et *le Figaro*- d'un général français qui rapporte le récit d'un homme qui a vu l'homme qui a vu l'ours. Selon ce montreur d'ours, l'armée algérienne aurait tué par erreur les sept moines avant de les décapiter. Certains médias se ruent aussitôt sur l'info -et saluons une fois encore Médiapart et *le Figaro* de l'avoir révélé- pour, une fois encore, innocenter les jihadistes et dénoncer les calomnieurs qui accusent sans preuve les terroristes privés d'une défense digne de ce nom. On force à peine le trait.



(Maurice Szafran, Tibéhirine, Jackson, Fabius, Quelques remarques, *Marianne*, no : 638, du 11 au 17 juillet 2009, p. 6)

Dans l'énoncé, on remarque d'emblée que la réalité des faits exposés est atténuée, et plus précisément mise en doute avec la précision de la provenance de l'information ; ici, à l'inverse de l'exemple précédent (13) dans lequel l'énonciation de la source des paroles était employée pour prouver l'objectivité de l'énoncé, la source constitue dans ce cas un facteur manifeste de doute jeté sur l'information même. La gravité des faits énoncés, elle aussi, est minimisée et même amoindrie par le choix d'un lexique révélateur de la prise de position de l'énonciateur dont le ton est ouvertement moqueur. L'utilisation d'une expression du type « *la machine à blanchir les islamistes* » peut probablement être considérée comme le premier indice au positionnement de l'énonciateur par rapport à la suite de l'énoncé mais aussi en général à ses convictions ; l'énonciation même de cette expression révélerait alors l'existence - et pourquoi pas alors la nécessité- d'un tel processus puisqu'en principe on « blanchit » ce qui ne l'est pas. Par ailleurs, l'image « *d'un homme qui a vu l'homme qui a vu l'ours* » contribue, elle aussi, à montrer que les faits rapportés ne reflètent pas la réalité mais sont issus de rumeurs colportées par un émetteur quelconque. Une ambiguïté au niveau de l'interprétation de la reprise « ce montreur d'ours » réside, même si on ne peut pas d'une façon nette affirmer que l'analogie est établie pour « *le général français* » et non pour « *un homme qui a vu l'homme qui a vu l'ours* ». Par ailleurs, la modalisation avec l'emploi du conditionnel contribue aussi à établir une distance entre le fait exposé et l'effort de dissociation de la part du locuteur. Les expressions « revenir à la charge », « se ruer » reflètent aussi un effort non réfléchi de la part de la source de l'info qui en fait sont le « *site Médiapart et Le figaro* », évoqués ironiquement avec « *saluons encore une fois...* » car il y a une distorsion entre ce qui est raconté - et critiqué- et le fait de « saluer » qui montrerait l'approbation, l'adhésion, ce qui n'est pas le cas ; d'où l'ironie à laquelle contribue aussi la reprise de « *une fois encore* », utilisée en première occurrence pour la situation exposée et ensuite pour évoquer le rôle du « *site Médiapart et Le Figaro* ». Dans la suite, l'énumération avec des combinaisons binaires présentées comme contradictoires (« *innocenter les jihadistes* », « *dénoncer les calomniateurs* », « *accuser sans preuves* », « *les terroristes privés d'une défense digne de ce nom* »), sont mises au compte de ces deux sources, l'énonciation de contradictions n'ayant pour unique but que de montrer l'absurdité des faits. Avec la clause « *On force à peine le trait* » utilisée justement après cette énumération des contradictions n'est qu'une fausse atténuation qui va dans le même sens puisque c'est exactement le contraire qui est énoncé d'une façon tout à fait explicite.

Pour conclure cette partie sur l'hyperbole et la litote, notons que Molinié classe ces deux figures dans « *la caractérisation quantitative de la dénotation d'une expression* »

justifiant ce choix en précisant que : « *l'interprétation jamais certaine ni immédiatement obligatoire, dépend toujours, bien sûr, du macrocontexte. C'est le stock le plus redoutable des figures macrostructurelles, dans toutes les formes de l'argumentation* » (2008 : 117).

### 3.3. Jeux de mots

Dans cette partie, nous tenterons de présenter quelques exemples de jeux de mots dans lesquels le ton est ouvertement ironique. Dans l'exemple suivant (15), c'est sur le mot « *désert* » que le jeu de mots est réalisé.

(16) Dans sa série d'été consacrée à la "*vie rêvée des politiques*" le figaro rappelle que l'ex-Premier ministre Jean-Pierre Raffarin a "une prédilection pour les déserts, qu'il essaie de découvrir peu à peu l'été". Comme celui qu'il traverse depuis son échec à la présidence du Sénat, en somme ...

(Traversée du désert, *Marianne*, no : 644, du 22 au 28 août 2009, p. 8)

Dans le discours rapporté entre guillemets le mot « *désert* » est utilisé au sens propre du terme alors que l'énonciateur dans la deuxième occurrence le reprend avec son sens figuré qui, ici, rend ironique l'énoncé. Ce procédé relève de l'antanaclase qui « *joue sur la polysémie, c'est-à-dire sur les sens un peu différent d'un même mot* » (Reboul, 1998 : 39). Ce procédé est apparemment courant dans la presse, en voici un autre exemple avec cette fois le mot « *esprit* » employé dans deux sens:

(17) L'avenir n'a-t-il comme horizon que le passé ? Il faut que nos beaux esprits reprennent leurs esprits. L'opinion ne leur appartient pas, ils ne peuvent rester sourds à cette montée silencieuse de l'exaspération.

(Anne Zelensky, Le ras de bol d'une citoyenne laïque, féministe et athée. Préservons l'idéal républicain, *Le Monde*, mardi 22 décembre 2009, p. 15)

Le couple antithétique passé/avenir et l'expression « *sourd à la montée silencieuse* », créant un oxymore, contribuent aussi à la tonalité ironisante de l'énoncé. Dans l'exemple suivant l'antanaclase est réalisée avec l'emploi de « *campagne* » au sens de campagne « *militaire* » et campagne par opposition à ville :

(18) On dit que Napoléon c'est le premier Empire, alors que c'est le troisième. Il fit plusieurs de millions de morts au champ d'honneur. C'est l'inventeur de la saignée générale variante militaire de la tournée générale. Ses campagnes étaient une manière de partir à la campagne sans être certain de revenir, ce qui est le rêve de beaucoup de Français chaque week-end.

(Patrick Besson, Le septième empire, *Le Point*, 2009, no : 1916, p. 89)

Ce n'est pas seulement le jeu de mots avec les deux sens de campagne, mais aussi la variation sur l'axe paradigmatique de l'adjectif « général » dans « *saignée générale* » / « *tournée générale* », variation fondée sur le principe de la paronomase, « *répétition d'une ou de plusieurs syllabes dans des mots différents (...)* » (Reboul, 1998 : 38), qui contribue au ton ironique. L'ensemble de l'énoncé reste humoristique mais la distanciation établie avec l'utilisation de « *on dit que* » introduisant, en fait, les paroles, les dires d'autrui au style indirect libre, ici exprimant une généralité mis au compte de « tout le monde » dont le locuteur se distancie avec le « *mais* » qui introduit la rectification. Par ailleurs, par « *inventeur de la saignée générale variante militaire de la tournée générale* », le ton est aussi ironique aussi bien par la première partie : « *inventeur de la saignée générale* », que par l'explication apportée à l'expression employée, explication nettement invraisemblable « *variante militaire de la tournée générale* ».

(19) « Na zdorovie »

Le président russe, Dmitri Medvedev, s'inquiète que les Russes boivent plus que dans les années 90. Ils trinquent davantage, et ceci explique peut-être cela.

(Tu l'as dit, Bouffi !, *Marianne*, no : 638, du 11 au 17 juillet 2009, p. 12)

(20) Scène de ménage

Eclaboussé par un scandale de corruption au sein de son équipe gouvernementale, le président du Conseil italien, Silvio Berlusconi, a promis de « faire le ménage ». Les scandales passés du Cavaliere ont montré que l'homme était bien plus doué pour les ménages à trois que pour le ménage tout court.

(Les pieds dans le plat, *Marianne*, no : 684, du 29 mai au 4 juin 2010, p. 16)

Dans l'énoncé (18), c'est sur la polysémie du verbe « trinquer » mais aussi la mise en évidence par l'énonciateur de la relation cause/conséquence que repose le jeu de mots qui fait sourire. Dans l'énoncé (19), « ménage » est repris trois fois dans ses sens différents. Dans l'énoncé suivant, un autre moyen intéressant apparemment basé sur la ressemblance au niveau des sons est en fait un exemple de synecdoque particulière qu'est l'antonomase qui consiste à utiliser un « *nom commun/nom propre et l'inverse* » (Robrieux, 1993 : 50). Dans notre exemple, c'est à partir du nom propre qu'elle est réalisée.

(21) Un pas de Valls

Manuel Valls met en garde le PS contre « la mélanchonisation des esprits ». Le PS a également intérêt à se méfier des « vallsifications ».

(Les pieds dans le plat, *Marianne*, no: 706, du 30 octobre au 5 novembre 2010, p. 12)

Le calembour qui « *consiste à rapprocher deux mots, très semblable en apparence, mais de sens différent (...)* » (Reboul, 1984 : 39) est un des autres procédés utilisés. A l'inverse de l'antanaclase qui repose sur la polysémie, les sens différents d'un mot, le calembour repose sur l'homonymie. (Reboul, 1984 : 39). Dans l'exemple proposé, c'est sur l'homonymie sur « sein /saint » que repose le jeu de mots.

## (22) Pas de triche en Chine

Soutien-gorge interdit à l'examen

En chine, les salles d'examen pour entrer à la fac ont des allures d'aéroport. Pour éviter les puces électroniques stockant les antisèches, les candidats sont soumis à des contrôles sévères, visant à détecter tout objet métallique. Les étudiantes ont dû ôter leurs soutiens-gorge. Avec ou sans baleines en métal, une poitrine peut contenir un corrigé. Mais, là, les tricheuses ne savent plus à quel sein se vouer, surtout devant une épreuve d'histoire portant sur les relations de la Chine et des Nippons.

(*Marianne*, no : 848, du 20 au 26 juillet 2013, p. 57)

Nous terminerons cette partie réservée au jeu de mots par un exemple pour le quiproquo qui est basé ici sur un malentendu désiré de la part du locuteur :

(23) *Paris-Match* dit de Michael Jackson: "*il savait qu'il allait mourir.*" Globalement on en est tous là.

(Tu l'as dit, bouffi, Il savait, *Marianne*, no: 639, du 18 au 24 juillet 2009, p. 10)

Le jeu de mots, dans cet exemple, repose sur une méprise -feinte- sur une vérité générale, tout le monde un jour va mourir, et le fait que Michael Jackson avait des peurs dans ce sens. Ici, la cible de l'ironie ne semble pas être le propos lui-même mais plutôt ceux qui sont donnés pour l'avoir énoncé.

## Conclusion

Comme nous l'avons constaté dans les différents exemples relevés et analysés dans les trois sous-parties, l'ironie se manifeste non seulement à travers l'énonciation mais aussi dans l'énoncé même par la mise en œuvre de divers agencements syntaxiques, choix lexicaux et combinaisons sémantiques souvent inattendues. Sans revenir longuement sur tous les procédés illustrés, il nous faut cependant préciser que dans le cas de l'hyperbole, avec bien-entendu d'autres procédés, c'est particulièrement l'énumération des données qui est amplement utilisée alors que dans la litote, la restriction négative et l'emploi d'adverbes appropriés annoncent une intention déviante. En comparaison avec l'ironie réalisée grâce à ces figures particulières, que constituent l'hyperbole et la

litote, celle que nous avons relevée dans la partie « jeux de mots » semble cependant beaucoup plus manifeste et par conséquent décodable plus facilement. Par ailleurs, dans ce genre d'énoncés, la compréhension de l'ironie ne nécessite pas obligatoirement la prise en considération du contexte tandis que pour les deux premières figures, les données contextuelles représentent un facteur d'une certaine importance pour l'interlocuteur. Un autre paramètre à prendre en considération est justement cet interlocuteur à qui on demande d'interpréter l'énoncé comme ironique. Dans le cas d'énoncés issus de la presse et plus précisément dans notre étude d'un magazine, il est clair que l'énonciateur représente avant tout ce magazine ayant évidemment une certaine ligne éditoriale, conforme à ses convictions que partage en principe le lecteur de ce magazine. Dans ce cas, l'ironie apparaît comme un moyen de souligner les sujets de connivence entre interlocuteur et lecteur ; s'il s'agit d'un lecteur d'une autre tendance -politique- et parfois d'une autre appartenance -religieuse, sociale-, qui est constitué comme cible, l'énoncé ironique risque d'heurter ses convictions et sera interprétée alors comme plus ou moins agressive mais aussi comme subjectif et irrationnel. Par conséquent, autant que les données co(n)textuelles, et l'ethos du locuteur, celui de l'interlocuteur est à prendre en considération car il joue obligatoirement un rôle dans l'interprétation de l'ironie.

Après nous être interrogée sur le "comment" de la production de l'énoncé ironique, nous nous contenterons de quelques réflexions sur le "pourquoi" de l'utilisation de cette figure de pensée pour laquelle Kerbrat-Orecchioni note qu'elle est de « *tous les tropes celui qui nage le plus volontiers dans les eaux troubles de l'ambiguïté* » et précise plus loin que « (...) *le principal intérêt de ce trope réside donc dans le brouillage sémantique et l'incertitude interprétative qu'il institue* » (1998 : 105). Avant de passer à diverses questions sur ce procédé, il est important de souligner, une fois de plus, certains traits particuliers qui pourraient expliciter les motivations d'utilisation de cette figure « (...), *comme le montre l'hétérogénéité de ses analyses rhétoriques et pragmatiques, l'ironie est une figure énonciativement complexe. Si elle apparaît fondamentalement comme une énonciation brouillée, reposant sur une discordance entre la tonalité du discours et la position implicite de son producteur, elle présente plusieurs variantes qui en font une figure peu typique* » (Bonhomme, 2005 : 108).

Ainsi, l'ironie, serait-elle utilisée uniquement pour représenter un effort de valorisation ou de dévalorisation d'une situation, d'un propos ou d'une personne ? Ou encore, aurait-elle, d'autres objectifs selon une visée exclusivement argumentative ? Quels sont les divers facteurs qui motivent l'auteur à utiliser ce procédé rhétorique alors qu'il est dans son droit incontestable d'exprimer, ouvertement et sans détour, ce qu'il pense, puisqu'il le signera de son nom ? Tout comme l'ethos, la notion de pathos, c'est-à-dire « *l'effet produit que suscite le discours chez son auditoire* » (Tabet, 2003 : 19)

joue-t-elle un rôle dans le choix du procédé dans ce genre de textes ?

Autant de questions qui nous amèneront à réfléchir sur la spécificité du texte journalistique selon les visées de leur auteur car, même si « *Toute causerie est chargée de transmissions et d'interprétations des paroles d'autrui ...* » (Bakhtine, 1978 : 158), ce processus n'est pas nullement hasardeux et nécessite, au contraire, un choix stratégique des données diverses auxquelles il est fait référence.

### Bibliographie

- Bakhtine, M. 1978. *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Berrendonner, A. 2002. « Portrait de l'énonciateur en faux naïf ». *Semen*, 15 | 2002, mis en ligne le 29 avril 2007, 2010. URL: <http://semen.revues.org/2400> [consulté le 02 mai 2014]
- Bloch, O., Wartburg, W. 2002. *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bonhomme, M. 1998. *Les figures clés du discours*. Paris: Seuil.
- Bonhomme, M. 2005. *Pragmatique des figures du discours*. Paris: Honoré Champion.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (dir.) 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Bres, J., 2005. Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique, dialogisme, polyphonie... In *Dialogisme et Polyphonie, Approches linguistiques*, actes du Colloque de CERISY. Bruxelles: De Boeck.Duculot.
- Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris: Editions de Minuit.
- Fontanier, P. 1977. *Les figures du discours*. Paris: Flammarion.
- Fromilhague, C. 2010. *Les figures de style*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1998. *L'implicite*. Paris: Armand Colin.
- Lecointre, S. 1994. « Humour, ironie-Signification et usage ». *Langue française*. Vol. 103 n°1. Le lexique : construire l'interprétation. pp. 103-112. doi : 10.3406/lfr.1994.5730. Url : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1994\\_num\\_103\\_1\\_5730](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1994_num_103_1_5730) [consulté le 2 mars 2014].
- Mercier-Leca, F. 2003. *L'ironie*, Paris: Hachette.
- Molinié, G. 1992. *Dictionnaire de Rhétorique*. Paris: Le livre de poche.
- Molinié, G. 1993. *La stylistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Neveu, F. 2004. *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris: Armand Colin.
- Perelman, C. et Olbrechts-Tyteca, L. 1992. *Traité de l'argumentation*. Bruxelles: Editions de l'université de Bruxelles
- Reboul, O. 1998 *La rhétorique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Schoentjes, P. 2001. *Poétique de l'ironie*. Paris: Editions du Seuil.
- Tabet, E. 2003. *Convaincre, persuader, délibérer*. Paris: Presses universitaires de France.

### Notes

1. Certains des exemples retenus dans notre étude ont été présentés lors d'une communication intitulée « *Une approche polyphonique à l'ironie dans le texte journalistique* », dans le cadre du colloque international « *Polyphonie et système figural* » organisé par le département de français de l'institut Supérieur des Sciences humaines de Tunis (15-17 avril 2010).
2. Dans la partie intitulée « Présentation » de *Poétique de l'ironie*, c'est en se basant sur trois définitions du terme (une définition française, une anglaise et une allemande) que Schoentjes

note la présence de ces quatre catégories (2001: 20-25).

3. L'emploi de ce double terme est important dans le cadre de la thématique abordée où il s'agit autant de "contexte" que de "cotexte" : - L'opposition contexte/cotexte, notamment, sert à distinguer d'une part les déterminations extralinguistiques ou non spécifiquement linguistiques qui composent la situation d'énonciation (les participants à l'échange conversationnel, leurs savoirs, leur rôle institutionnel et discursif, le cadre spatio-temporel, l'objectif de la communication, le genre du discours, le mode d'interaction verbale, etc.) ; d'autre part l'environnement linguistique d'un constituant, c'est-à-dire le discours précédent ou suivant son apparition dans une séquence linguistique' (Neveu, 2004: 81).

4. Berrendonner distingue "indices verbaux" et "indices posturaux" dans lesquels il énumère "gestes, mimiques, intonations, hexis et actions pratiques du locuteur..." (Berrendonner, 2002 : 4). Dans le cadre de cette étude, ce genre d'indices ne pourra être exploité qu'au niveau de l'intonation décelée grâce à la ponctuation (points d'exclamation et de suspension).

5. Les références concernant le corpus (numéro, page, date de publication...) seront indiquées à la suite des exemples retenus.

6. Cet énoncé est tiré d'un article qui fait partie d'une rubrique d'été dans laquelle *Marianne* demande à un écrivain de "parler" d'un autre écrivain.





## L'impact des stéréotypes sur le discours de la caricature politique



**Şeref Kara**

Université d'Uludağ, Bursa, Turquie  
srefk@uludag.edu.tr

**Jonathan Broutin**

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

Reçu le 30-05-2014 / Évalué le 14-07-2014 / Accepté le 15-10-2014

### Résumé

Il est évident que la même image n'exprime pas forcément le même message dans les différentes sociétés culturelles. L'image peut être comprise autrement ou pas du tout par les individus. Une caricature, qui fait rire une certaine communauté socio-culturelle, ne représente qu'un non-sens pour une autre. Quels sont les mécanismes qui empêchent la compréhension interculturelle dans ce contexte ? Occupant une place importante dans notre société, les images, qu'elles soient linguistiques ou iconiques sont utilisées comme moyens de communication. Étant un élément indispensable dans le discours politique, ne renforcent-elles pas en même temps les clichés et les malentendus dans ce domaine ? Contrairement au dessin humoristique, l'effet comique ne fait pas partie des éléments constitutifs de la caricature politique. En revanche, la référence à l'actualité et l'effet de distanciation sont fréquents. Celui-ci repose sur la juxtaposition de deux ou plusieurs éléments, verbaux ou iconiques en rapport de contrariété/contradiction. Par cette méthode, le caricaturiste crée son message en imposant au récepteur de déchiffrer les éléments de base. La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude portant sur la sémiologie de la caricature publiée par la presse écrite étrangère pendant les événements sociaux survenus au printemps dernier en Turquie. Nous abordons ici l'aspect des figures dites rhétoriques, réalisées dans la partie textuelle et dans la partie iconique des caricatures.

**Mots-clés:** caricature, image, discours, stéréotype, événement social

### Politik karikatürlerin söylemlerinde kalıplaşmış ifadelerin etkisi

#### Özet

Farklı kültürel toplumlarda aynı imgenin aynı kültürel iletiyi ifade etmediği bir gerçektir. Aynı imge bireyler tarafından farklı anlaşılabilceği gibi hiç anlaşılabilir de. Herhangi bir karikatür bir toplumda güldürebildiği gibi bir başka toplumda bütünüyle anlamsız kalabilir. Bu bağlamda kültürlerarası anlaşmayı engelleyen mekanizmalar nelerdir? İster dilsel isterse görsel olsun toplumumuzda önemli bir yer tutan imgeler iletişim aracı olarak kullanılırlar. Politik söylemlerde gerekli bir öge olan imgeler aynı zamanda klişe ve yanlış anlaşılmaları da pekiştirmezler mi? Bazen rastlansa da, gülmece çizimlerinin aksine, politik karikatürün temel unsurları arasında komik etki yer almaz. Buna karşın

güncele referansta bulunma ve araya mesafe koyma etkisi sık görülür. Bu aralarında karşıtlık olan sözel ve görsel bir ya da birden fazla unsurun yan yana getirilmesine dayanır. Bu yöntemle karikatürist, alıcıya temel unsurları deşifre etmesini dayatarak iletisini yaratır. Bu araştırma Türkiye’de geçen yıl ilkbaharda gerçekleşen toplumsal olaylar sırasında yabancı yazılı basında çıkan karikatürlerin göstergebilimsel çözümlemesine dayanmaktadır. Biz bu çalışmada karikatürlerin görsel ve metinsel bölümlerinde gerçekleştirilen ve retorik olarak adlandırılan yönünü ele almaktayız.

**Anahtar sözcükler:** karikatür, imge, söylem, kalıp söz, toplumsal olay

## Impact of stereotypes on the discourse of political caricature

### Abstract

It is obvious that the same image does not necessarily express the same message in different cultural societies. The image can be interpreted differently or not at all by individuals. While a caricature can make you laugh in one society, it can be totally nonsense in another. What are the mechanisms that prevent intercultural understanding in this context? Occupying an important place in our society, images, whether linguistic or iconic, are used as means of communication. As an essential element in political discourse, do not, at the same time, they reinforce stereotypes and misunderstandings in this area? Unlike the humoristic patterns, comic effect is generally not part of the constituent elements of the political cartoon though sometimes it is. However, its effect of reference to the current news and distancing are quite frequent. This is based on the juxtaposition of two or more verbal or iconic elements that are in contradiction. By this method, the cartoonist creates his message by imposing the receiver to decipher the basics. This research is based on the semiotic analysis of caricatures published by the foreign press during the social events that occurred in Turkey last spring. In this study, we discuss rhetorical aspect of caricatures, which is to be found in both iconic and textual parts of caricatures.

**Keywords:** caricature, picture, speech, stereotype, social event

### 1. Introduction

L’interculturalité est définie en didactique du français (Cuq, 2003) comme étant, la présence de différentes cultures (multiculturalité) qui interagissent entre elles. Cet échange se voudrait bénéfique et effectué dans le respect. Depuis l’apparition d’internet et récemment des réseaux sociaux, les contacts entre cultures sont devenus non seulement plus nombreux, mais aussi plus simples et plus directs. La presse, qui occupe une place importante dans ces phénomènes de contact puisqu’elle est amenée à être publiée, diffusée et partagée, se doit de modérer l’ethnocentrisme. La caricature politique est un des éléments de la presse politique. Elle est destinée à être comprise le plus facilement par une communauté socio-culturelle donnée. Pour que cette communauté puisse décoder le message culturellement chargé, le caricaturiste utilise un ensemble de signes. La caricature politique peut-elle, alors, être source de

malentendus, d'incompréhension ? Pour tenter de répondre à cette question notre cadre théorique se basera sur la science des signes, particulièrement sur le processus de décodage avant d'étudier les caricatures elles-mêmes.

## 2. La sémiologie de Ferdinand de Saussure et la sémiotique de Charles Sanders Peirce comme cadre théorique de référence

La sémiotique de Charles Sanders Peirce (1839-1914) et la sémiologie de Ferdinand de Saussure (1857-1913) sont les deux concepts fondateurs de la théorie du signe au XX<sup>ème</sup> siècle. La sémiologie et la sémiotique sont deux concepts qui se posent comme étant la science des signes, ces derniers fonctionnant comme un système formel. Mais sémiotique et sémiologie renvoient à des perspectives différentes. La sémiotique, selon la définition donnée par Bénac et Reauté (1993 : 215) est *“l'étude des éléments et des mécanismes de la signification dans un texte littéraire”* alors que la sémiologie est *“la science qui étudie la vie des signes au sein de la société, c'est à dire tous les systèmes symboliques.”*

Ferdinand de Saussure (1916 : 45) donne lui-même cette définition de la sémiologie : *“un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires etc. Elle est seulement le plus important de ces systèmes, on peut donc en concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale; elle formerait une partie de la psychologie générale, nous nous la nommerons sémiologie, du grec semons (signe), elle nous apprendrait en quoi consistent les signes ? Quelles lois les régissent ? Puisqu'elle n'existe encore, on ne peut dire ce qu'elle sera mais ; elle a droit à l'existence, sa place est déterminée d'avance »*

Cette définition nous montre que le signe est une notion qui ne se limite pas au domaine de la langue mais qui, en même temps tient un rôle prépondérant dans le domaine de la linguistique. On peut donc dire ainsi que la sémiologie regroupe l'étude du signe linguistique et non linguistique, la langue n'étant alors qu'une partie de la sémiologie. Antérieurement à Saussure, Pierce a considéré le signe comme un objet tripartite, comme le remarque Martine Joly (1994 :26) *“il considérait le signe comme un objet, une entité à trois termes, un représentamen, un objet et un interprétant”*. Pierce (1978) cité par Joly (1993) définit le signe en ces termes *“... quelque chose qui est déterminé par quelque chose d'autre, appelé objet, et qui par conséquent détermine un effet sur une personne, lequel effet j'appelle son interprétant, que ce dernier est par là même médiatement déterminé par le premier.”*

Saussure en Europe sans aucun lien direct avec Pierce qui lui est aux Etats-Unis, a

développé son projet sémiotique. Pour Ferdinand de Saussure cité par Roland Barthes (1985 :38), le signe linguistique se définit *“comme une réunion d’un signifiant et d’un signifié à la façon du recto et du verso d’une feuille de papier ou encore d’une image acoustique et d’un concept jusqu’à ce que Saussure trouvât les mots : signifiant et signifié.”* Il s’est attaché ainsi à étudier les systèmes de signes à savoir la sémiologie dont l’une des branches est la linguistique. Il donnera priorité au système linguistique bien qu’il ait conscience de l’existence d’autres systèmes de signe. Cette phrase de Saussure citée dans l’édition critique de Rudolf Engler (1989 :154) illustre bien cette idée « la linguistique peut devenir le patron général de toute sémiologie, bien que la langue ne soit qu’un système particulier ».

Saussure regroupe donc les termes suivants :

Le signifié : le concept, l’intention, la connotation, l’image mentale

Le signifiant : l’interprétant, l’expression, la face matérielle perçue du signe

Le référent : la réalité physique, l’objet, la dénotation

Cette triade est généralement représentée par un triangle dont les trois termes constituent les trois sommets.

Dans notre étude la caricature, présente dans la presse écrite, en tant que signe, occupe une place centrale. La caricature est composée de signes de nature iconiques (images), linguistiques (texte) et plastiques (forme, couleur, composition).

Le signifié est ce que signifie la caricature pour le dessinateur.

Le référent est ce que représente la caricature dans la réalité.

Le signifiant est ce que l’on perçoit de la caricature.

La caricature présente dans la presse est définie de la manière suivante par le centre de ressource en éducation aux médias du Québec (2003) :

*« La caricature est un mode particulier d’expression dont la fonction est d’illustrer ou de présenter de façon satirique, et même polémique, un trait, un personnage, un fait, un événement. Le genre journalistique particulier auquel elle appartient confère à ses auteurs une grande latitude, latitude qui n’est toutefois pas absolue. [...] La liberté d’opinion (...) n’est pas absolue, et la latitude dont ils jouissent doit s’exercer dans le respect le plus strict des droits et libertés d’autrui. [...] Ils doivent être fidèles aux faits et faire preuve de rigueur et d’intégrité intellectuelle dans l’évaluation des situations qu’ils commentent. Le caricaturiste doit s’acquitter de la tâche avec la même conscience et le même souci de la qualité [que les autres professionnels de l’information]. »*

L’ensemble des caricatures peuvent être classées suivant la grille proposée par Cadet, Charles, Galus, (1997: 50).

- La caricature par amplification

Ce genre est employé surtout dans le dessin d'actualité. Le caricaturiste copie le visage et la silhouette du personnage fidèlement, mais il met l'accent sur ce qui sort de l'ordinaire.

- La caricature par zoomorphique

Le dessinateur utilise les qualités et les défauts d'animaux pour expliquer certains comportements ou caractères du personnage caricaturé en déformant son visage pour qu'il ressemble à un animal. Ce genre est utilisé pour porter un jugement sur un personnage.

- La caricature par simplification

Le caricaturiste l'utilise lorsque le personnage est très connu par les lecteurs. Il ne s'intéresse pas aux détails, il simplifie au maximum les traits de la personne, et ne retient que les traits distinctifs comme la moustache, un chapeau melon, etc. La caricature par simplification est souvent accompagnée d'un article concernant le personnage.

Les caricatures politiques présentes dans la presse peuvent avoir des objectifs différents. Elles peuvent avoir un but :

informatif : la caricature est un message qui veut informer les lecteurs ;

éducatif : le caricaturiste spécialiste du monde politique veut informer des non spécialistes de manière efficace ;

contestataire : le caricaturiste peut être révolté contre une personne ou une institution et la caricature se pose alors comme un exutoire.

Afin de décoder et de comprendre une caricature, il faut adopter une démarche idéologique et culturelle. Cette lecture se décompose en cinq étapes :

Étape 1 : le lecteur doit repérer tous les indices visuels (les signifiants) ;

Étape 2 : il doit ensuite décoder et interpréter les symboles (les référents) ;

Étape 3 : il faut lister les symboles et les associations entre les symboles utilisés dans la caricature ;

Étape 4 : le lecteur doit, dans une quatrième étape, analyser les rapports entre signifiants et référents listés dans l'étape 3 ;

Étape 5 : cette étape consiste à synthétiser et formuler les idées du caricaturiste (les signifiés).

Le choix des signifiants et leur compréhension, permettant d'aboutir de manière correcte à l'étape 5, dépendent de critères sociaux et culturels. Le caricaturiste doit en effet utiliser des signifiants « décodables » pour la plus grande partie de ses lecteurs.

Les décalages culturels et sociaux entre le caricaturiste et le large éventail de lecteurs peuvent être tels que :

Les signifiés du lecteur et du caricaturiste ne correspondent pas du tout.

Les signifiés du lecteur et du caricaturiste correspondent mais provoquent des sentiments différents voir antagonistes (du rire à la colère).

Ainsi pour pouvoir être compris par le plus grand nombre de lecteur, le caricaturiste a recours aux stéréotypes.

« Le concept de stéréotype a été introduit par le journaliste et commentateur politique américain Walter Lippman dans son ouvrage «L'Opinion politique» (1922 : 18) pour qualifier des «images mentales» résistant à tout changement ou à toute remise en cause.

Les stéréotypes sont des représentations sociales standardisées qui catégorisent de manière rigide et persistante tel ou tel groupe humain. En proposant une grille de lecture simplificatrice, basée sur des *a priori*, ils déforment et appauvrissent la réalité sociale. Le but est de rationaliser la conduite à tenir vis-à-vis du groupe en question. Ce mode de raisonnement permet d'éviter de tenir un discours argumenté et de critiquer ceux que l'on ne connaît pas » (Dziri Soraya, 2007).

Cette catégorisation en lien direct avec l'identité sociale rejoint directement les travaux de Jean-Claude Deschamps (1999) pour qui l'acquisition de l'identité sociale s'effectue en quatre étapes :

- un sujet acquiert une identité sociale par ses appartenances à différents groupes ;
- les individus ont pour objectif d'avoir une identité sociale positive ;
- la réalisation d'un tel objectif n'est possible que si une appartenance à un groupe donné permet de se comparer favorablement aux membres d'autres groupes ;
- pour établir ou préserver cette possibilité de comparaison favorable à leur groupe, les individus sont amenés à produire de la discrimination envers les autres groupes.

Parmi les processus de catégorisation sociale, le stéréotype et l'amalgame qui, lui, consiste à associer abusivement des personnes, des groupes ou des idées, sont les deux procédés prédominants dans la caricature qui peuvent conduire à une bipolarisation des groupes, ce que Edmond Marc Lipiansky (1990 :7-26) appelle les catégories inverses (blancs/noirs, déiste/athées homme/femmes etc.). Cette bipolarisation à tendance à

minimiser les différences entre les individus appartenant au même pôle et à accentuer les différences entre des individus appartenant à des pôles différents.

Afin de mettre en lumière ces décalages et cette bipolarisation présente dans les caricatures politiques, et les effets négatifs des préjugés, nous analyserons des caricatures extraites de la presse écrite étrangère relative aux événements sociaux de mai 2013 survenus en Turquie.

### 3. Méthodologie

Notre corpus est constitué de deux caricatures issues de la presse écrite étrangère parue lors des événements sociaux de juin 2013 en Turquie<sup>1</sup>. Nous procéderons à l'analyse de ces caricatures en notant les écarts possibles entre signifiants et référents, la distance entre les signifiés du lecteur et du caricaturiste, la présence de stéréotypes, leur rôle dans la caricature.

### 4. Description et analyse

Cette caricature présente au premier plan un homme tenant dans la main gauche une bouteille sur laquelle on peut lire « pouvoir » et « sans alcool ». Dans la main droite il tient un objet long et fin. Il est vêtu d'une chemise blanche sur laquelle est inscrit « Erdogan » et d'une cravate rouge sur laquelle est représenté le drapeau de la Turquie. Un tourbillon est présent au-dessus de sa tête. En arrière-plan se trouve une mosquée.

Signifiant	Référent
Le personnage L'inscription « Erdogan » Le drapeau turc présent sur sa cravate	Le premier ministre de la Turquie Monsieur Erdogan
Une mosquée	La Turquie Une mosquée en tant qu'édifice La religion islamique
L'objet	Un objet de répression (matraque) Le pouvoir L'autorité
Le tourbillon au-dessus de sa tête	Le pouvoir (être ivre de pouvoir) La folie L'ivresse

Dans cette caricature le référent peut changer en fonction du lecteur et de son bagage socio-culturel. L'association de ces différents référents peut être pris pour des stéréotypes et ne pas être compris par le lecteur. Les signifiés du lecteur et du caricaturiste peuvent ne pas être identiques et donc créer des malentendus. Si le référent « la religion islamique » est associé au référent « ivresse » et « pouvoir », la caricature est susceptible de provoquer la colère et la révolte du lecteur musulman. En outre la

présence de l'inscription « sans alcool » et de la mosquée en arrière-plan peut être interprétée de la façon suivante : le premier ministre turc fait preuve d'une autorité excessive tout en se conformant aux règles prescrites par la religion musulmane.

Cette caricature présente un homme assis sur un banc. Il donne à manger au groupe d'oiseaux qui portent un voile. Ce groupe est initialement formé de 4 puis de 5 oiseaux. L'homme assis sur le banc tient à la main gauche un paquet contenant de la nourriture pour les oiseaux voilés. Dans la main droite qu'il tend, il tient un aérosol qui diffuse une fumée noire sur un oiseau bleu volant.

Signifiant	Référent
Un homme assis sur un banc	Un homme Le premier ministre turc Monsieur Erdogan
L'action de manger	« Vivre de » La soumission Accepter la corruption
L'action de donner à manger	Faire vivre Corrompre/ Soudoyer
L'action de vaporiser une fumée noire	La censure Un meurtre La répression La violence L'autorité
Un oiseau bleu	Un oiseau Un citoyen turc Un citoyen turc opposé au premier ministre Un manifestant Les médias opposés au premier ministre Twitter
L'action de voler	La liberté La liberté d'expression

Dans cette caricature l'homme qui représente le premier ministre de la Turquie Monsieur Erdogan, est assis sur un banc. D'une main il donne à manger aux oiseaux qui sont assimilés au peuple turc. Le fait que les oiseaux soient voilés peut faire référence aussi bien à la population paysanne que la population musulmane et même à la population turque dans son ensemble. L'absence d'oiseau non voilé dans ce groupe confirme cette idée. L'action de nourrir ce groupe peut être perçue de différentes manières. Cette action peut être perçue de manière positive comme la capacité du premier ministre à subvenir aux besoins du peuple mais aussi de manière négative. L'expression « manger dans la main de quelqu'un » renvoie à une idée de soumission aveugle d'individus dénués d'esprit critique. Cela peut faire également référence au peuple qui serait corrompu ne regardant pas ce qui se passe autour de lui, ce qui bien évidemment peut blesser le lecteur turc. L'oiseau bleu peut être perçu comme le réseau social twitter puisqu'il en est le symbole. Il peut symboliser la liberté de



manière générale comme c'est le cas dans de nombreuses cultures (mythe d'Icare chez les grecs par exemple) et la liberté d'expression dans les médias. Cet oiseau lui ne porte pas de voile. On observe donc que le caricaturiste tente de cliver au-delà de sa critique du premier ministre la population turque en deux catégories stéréotypées : la population turque pro-premier ministre qui se voudrait composée exclusivement de personnes de religion musulmane, population qui serait pour le caricaturiste soumise et incapable de réfléchir et une autre partie de la population représentant l'opposition, laïque, libre. Le fait que le groupe d'oiseau passe de 4 à 5 pourrait montrer que la part de la population pro-premier ministre déjà en majorité (4 oiseaux voilés pour un oiseau bleu) augmente. La posture pouvant évoquer la posture de la statue de la liberté montre que, pour le caricaturiste, le premier ministre turc Monsieur Erdogan se pose comme un symbole de la liberté alors que ses actions (les différents référents associés) attestent du contraire, toujours d'après le caricaturiste (censure, oppression, meurtre, répression, violence, autorité).

Cette caricature présente deux personnages : un homme et une femme. L'homme vêtu d'un costume gris tient dans sa main droite un aérosol dont la fumée recouvre le visage de la femme. Il serre le poing gauche. Sur son costume est écrit le nom « Erdogan ». La femme est vêtue d'une robe rouge et porte un sac à main blanc. Elle parle mais l'homme l'empêche de parler. La bulle de dialogue est vide. Sur sa robe on peut lire « opposition » En arrière-plan se trouve une mosquée et d'autres édifices. En haut de la caricature on peut lire le titre « le dialogue en Turquie ».

Signifiant	Référent
L'homme	Le premier ministre Monsieur Erdogan
La femme	L'opposition au gouvernement turc en particulier au premier ministre turc
La bulle de dialogue vide	L'impossibilité de parler
La bulle de dialogue sortant de l'aérosol	La censure Les gaz lacrymogènes L'oppression
Le poing serré	La volonté inébranlable La violence L'opiniâtreté
La mosquée en arrière-plan	La mosquée en tant qu'édifice La religion musulmane La Turquie

Cette caricature a pour but de montrer qu'il n'y a pas de dialogue possible entre le premier ministre turc et l'opposition. La femme tente de s'exprimer mais elle ne peut pas car le premier ministre turc l'empêche de parler. La couleur grise commune

à l'arrière-plan et au premier ministre contraste avec la couleur rouge de la robe portée par la femme représentant l'opposition. Le caricaturiste pourrait montrer ici que l'opposition n'a pas sa place en Turquie. L'opposition ne peut ainsi pas s'exprimer. Le caricaturiste nous transmet son opinion sans toutefois avoir recours au stéréotype, contrairement aux deux caricatures précédentes.

Les stéréotypes présents dans les deux premières caricatures peuvent être analysés de manière globale selon trois niveaux : selon le niveau cognitif, identitaire et affectif.

Au niveau affectif le rapprochement entre la religion musulmane et l'ivresse de pouvoir du premier ministre turc dénoncée par le caricaturiste d'origine occidentale tend à créer deux catégories inverses NOUS-EUX. « Nous » comprenant le caricaturiste et ses lecteurs cibles et « eux » comprenant le premier ministre turc, et les personnes forcément musulmanes, selon le caricaturiste, et adhérant aux idées du premier ministre. Le stéréotype ici se veut globalisant et simplificateur.

Au niveau identitaire, ces caricatures contribuent à faire évoluer l'identité sociale de la Turquie. Les stéréotypes présents dans ces caricatures peuvent modifier la perception de la Turquie par les groupes qui sont « en dehors ». Par exemple associer la religion au pouvoir politique peut amener à ne plus percevoir la Turquie comme un pays laïc alors que cette conception était fortement ancrée depuis 1923. De la même façon associer les oiseaux voilés à la population musulmane dénuée d'esprit critique tend à construire une identité très négative de cette religion, surtout pour des personnes n'ayant que ces stéréotypes comme éléments de connaissance. Cela montre que non seulement les stéréotypes identitaires ne sont pas figés mais évoluent mais aussi que les médias, la caricature politique dans notre cas, jouent un rôle majeur en ce qui concerne cette évolution.

Au niveau affectif, la différence liée à la perception d'un autre groupe génère des émotions qui peuvent être positives ou négatives selon le préjugé. Dans le cas de ces caricatures les sentiments générés seraient plutôt d'ordres négatifs puisqu'ils sont susceptibles de mener à la xénophobie.

## 5. Conclusion

L'analyse de ces trois caricatures relatives aux événements sociaux de mai 2013 en Turquie nous permet de constater que le bagage culturel du lecteur de la caricature politique influe la manière de lire, de déchiffrer et de comprendre cette dernière. Bien que destinée à un groupe de lecteur appartenant à une catégorie socio-politique donnée, ces caricatures peuvent être lues par d'autres catégories, ciblées précisément par ces caricatures et provoquer de la colère, de l'indignation et de la révolte. En clivant la population turque en deux parties par l'utilisation de stéréotypes (musulmans/non musulmans, anti/pro, libre/soumis, critique/aveugle), le caricaturiste estompe les différences au sein de chacun des deux pôles et accentue les différences entre

les deux pôles (groupe). Mais un individu peut très bien être musulman tout en étant « contre » le premier ministre et inversement. Cette « sur-catégorisation » peut être vectrice d'intolérances et nourrir des conflits internes en plus des sentiments négatifs cités précédemment bien loin de l'objectif primaire de la caricature politique à savoir s'attaquer à une personne ou une idéologie. Ce phénomène a un impact beaucoup plus grand depuis l'apparition d'internet et surtout des réseaux sociaux qui véhiculent tout type de documents tels que les caricatures. Cela a pour effet direct d'augmenter la diversité culturelle des personnes en contact avec une caricature. Ainsi une caricature publiée dans une ville donnée est susceptible d'être partagée sur les réseaux sociaux et par conséquent être accessible peu de temps après sa publication dans le monde entier.

### Bibliographie

- Benac, H., Reauté, B. 1993. *Vocabulaire des études littéraires*, Paris : Hachette Education.
- Barthes, R. 1985. *L'aventure sémiologique*, Paris: Edition Seuil.
- Cadet, C., Charles, R., Galus, J. 1997. *La communication par image*. Paris: Edition Nathan.
- Charles S. Peirce, 1978b. *Ecrits sur le signe* rassemblés, traduits et commentés par Gérard Deledalle., Paris: Editions du Seuil.
- Crem, centre de ressource en éducation aux médias 2003. *Une caricature drôle ou blessante?* In site:<http://www.reseau-crem.qc.ca/trousse/primcarica.pdf> [consulté le 09. 04.2013].
- Cuq, J-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Édition Clé International.
- Deschamps, J.-C. 1999. " Identité et rapports de pouvoir dans les relations entre groupes ", Conférence présentée au colloque *Themes and Debates in Social and Organizational Psychology*, Lisbonne, 7 juin 1999, ISCTE.
- Engler, R. 1989. « Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, édition critique Otto, Harrassowitz Verlag,
- Joly, M. 1994. *L'image et le signe*. Paris: Ed. Nathan.
- Lipiansky, E. M., Taboada-Leonetti, I., Vasquez, A. 1990. " Introduction à la problématique de l'identité ", in : Camilleri, C. et al., *Stratégies identitaires*, Paris : PUF.
- Martinet, J. 1973. *Clefs pour la sémiologie*. Paris: Ed.Seghers.
- Peirce, C.S. 1978. *Ecrits sur le siège*, trad., Français, p. 215, in : M Joly, Introduction à l'analyse de l'image, Paris: Ed Nathan,1993.
- Saussure, F.1916. édition 1979. Cours de linguistique générale, édition originale, Paris: Payot.
- Saussure, F. in R Barthes, 1985. *L'aventure sémiologique*, Paris: Edition seuil.
- Soraya, D. 2007. *L'usage des stéréotypes dans le discours politique raciste français*.

### Note

1. Les caricatures analysées ne figurent pas dans le corps du texte. On peut les visualiser sur la page électronique suivante : [http://www.truthdig.com/cartoon/item/dialogue\\_in\\_turkey\\_20130607](http://www.truthdig.com/cartoon/item/dialogue_in_turkey_20130607) [Consulté le 15-05-2014].



## S'auto-traduire : re-composer ou dé-former sa propre œuvre ?



**Sündüz Öztürk Kasar**

Université Technique de Yıldız, İstanbul, Turquie  
sunduzkasar@hotmail.com

**Şilan Karadağ Evirgen**

Université Galatasaray, İstanbul, Turquie  
silanevirgen@gmail.com

Reçu le 01-05-2014 / Évalué le 13-07-2014 / Accepté le 15-10-2014

### Résumé

L'auto-traduction permet à un auteur de réécrire son œuvre dans une autre langue tout en respectant son univers fictionnel et de l'adapter pour ses nouveaux lecteurs. Dans cet article, afin d'analyser le processus d'auto-traduction d'Osman Necmi Gürmen et de Yiğit Bener nous allons nous référer au modèle d'analyse de traduction intitulé *les tendances déformantes* proposé par Antoine Berman.

**Mots-clés:** Auto-traduction, réécriture, Osman Necmi Gürmen, Yiğit Bener, Antoine Berman

### Kendi Kendini Çevirmek Kendi Yapıtını Yeniden Oluşturmak mı Yoksa Deforme Etmek midir?

#### Özet

Özçeviri bir yazarın, kurgusal evrenine bağlı kalarak yapıtını yeniden-yazmasına ve yeni okurları için uyarlamasına olanak tanır. Bu makalede, Osman Necmi Gürmen ve Yiğit Bener'in yaptıkları özçeviriler sırasında aldıkları çeviri kararlarını incelemek amacıyla Antoine Berman'ın *Bozma Eğilimleri* adını verdiği çeviri çözümlemesi modeli kullanılacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Özçeviri, yeniden-yazım, Osman Necmi Gürmen, Yiğit Bener, Antoine Berman

### Self-Translating: Re-writing or De-forming Her/His Own Work?

#### Abstract

The self-translation allows an author to rewrite his work in another language by respecting its fictional world and to adapt it for your new readers. This paper aims to analyze self-translation process of Osman Necmi Gürmen and Yiğit Bener. In this paper, we adopt the analysis methodology that refers to the Antoine BERMAN's analysis model entitled « *deforming tendencies* ».

**Keywords:** Self-translation, rewriting, Osman Necmi Gürmen, Yiğit Bener, Antoine Berman

## Introduction

Dans cet article, nous allons essayer d'illustrer à travers des exemples, le travail de « réécriture » effectué par les auteurs bilingues Osman Necmi Gürmen et Yiğit Bener durant l'auto-traduction de leurs nouvelles. La nouvelle d'Osman Necmi Gürmen auto-traduit vers le turc est intitulée « Romanichels » (Gürmen, 2010 :7-14)<sup>1</sup> > « Çingene Güzeli » (Gürmen, 2009 : 5-11) Dans cette nouvelle, une jeune gitane se dispute avec le gardien du musée Sainte-Sophie à Istanbul, car elle n'a pas de ticket. Le gardien s'éprend de la beauté de la jeune femme qui l'invite à partir avec elle. Quant à la nouvelle de Yiğit Bener intitulée « La boîte à souvenirs » (Bener, 2011 : 62-70) ; auto-traduction turque intitulée « Bellek Kutusu » (Bener, 2011 : 62-70), elle porte des traces de la vie personnelle et littéraire de l'auteur.

Le processus de réécriture réalisé à travers l'auto-traduction sera étudié selon le modèle d'analyse développé par Antoine Berman dans son ouvrage intitulé *La Traduction et la lettre ou l'auberge du lointain* (Berman, 1999). Dans le chapitre « Analytique de la traduction et systématique de la déformation », A. Berman repère un certain nombre de « tendances déformantes, qui forment un tout systématique, dont la fin est la destruction, non moins systématique, de la lettre des originaux au seul profit du “ sens ” et de la “belle forme ” » (Berman, 1999 :52).

A la suite d'une observation globale de notre corpus, nous avons constaté que la « réécriture » en turc de « Romanichel » et celle de « La boîte à souvenirs » ne comportent qu'une partie des tendances d'A. Berman. Force est de signaler que les tendances « bermaniennes » repérées dans l'analyse de la réécriture de « Romanichels » en « Çingene Güzeli » et de « La boîte à souvenirs » en « Bellek Kutusu » ne décrivent que partiellement les réalités propres à l'auto-traduction qui est une forme *sui generis* de traduction produite par l'auteur-traducteur bilingue et biculturel.

## Le bilinguisme et l'auto-traduction

Le bilinguisme est une notion qui préoccupe plusieurs disciplines comme la linguistique, la sociologie, l'ethnologie, la psychologie, et il est défini par Maurice Van Overbeke comme suit:

« L'aptitude, facultative ou indispensable, de communiquer avec les interlocuteurs de deux mondes (communautés et/ou régions) allophones, au moyen de deux idiomes présentant un taux de différence linguistique tel que la communication entre les deux en est affectée ou même exclue » (Overbeke, 1972 :129).

Certains auteurs bilingues ou plurilingues qui écrivent en plusieurs langues communiquent ainsi avec les interlocuteurs de plusieurs mondes et parfois ils traduisent leurs propres œuvres, autrement dit, ils s'auto-traduisent. Etant une réécriture *sui generis*,

l'auto-traduction produit un texte cible tout en respectant l'univers fictionnel du texte source. Selon M. Oustinoff l'auto-traduction est « un domaine obéissant à une logique propre qui tient à son auctorialité et qui est aussi le lieu privilégié où apparaissent avec le plus d'acuité les problèmes liés au bilinguisme d'écriture » (Oustinoff, 2001 : 57).

L'auto-traduction devient parfois un outil qui permet aux auteurs-traducteurs de mieux s'exprimer. Le poète hollandais Hooft avait composé plusieurs épitaphes à la mort de la femme qu'il aimait, d'abord en hollandais, puis en latin, ensuite en français et de nouveau en latin, puis en italien et un peu plus tard de nouveau dans sa langue maternelle, le hollandais. D'après A. Berman le poète hollandais aurait eu besoin de « passer par toute une série de langues et d'auto-traductions pour arriver à la juste expression de sa douleur dans sa langue maternelle » (Berman, 1984 : 13).

L'auto-traducteur qui se traduit ne réagit pas tout à fait comme le traducteur hétéronome<sup>1</sup>, en d'autres termes, le traducteur proprement dit qui transfère le discours d'un autre. Lors de la production du texte cible, la maîtrise de deux cultures, de deux langues permet à l'auteur-traducteur bilingue de combler les lacunes sémantiques, lexicales, les pertes d'informations, etc., dues aux divergences linguistique, culturelle, anthropologique, en intervenant activement et d'une façon tout à fait indépendante. D'après U. Eco qui a souvent travaillé avec ses traducteurs durant le processus de la traduction, un auteur dispose d'une liberté qui lui permet même dans le cas où il ne connaît pas la langue cible de « collaborer en proposant des solutions, en suggérant les libertés qu'un auteur peut prendre avec son texte pour contourner un obstacle » (Eco, 2003 [2006] : 13).

L'auteur-traducteur qui est le créateur du texte source, adopte une stratégie particulière qui se manifeste par des ajouts et/ou omissions facilitant la compréhension des lecteurs du texte cible. Dans certains cas, les modifications, les différences que nous observons entre le texte source et le texte cible n'ont aucune fonction apparente et elles semblent être les résultats du libre choix de l'auteur-traducteur qui réinterprète et adapte son œuvre pour les lecteurs du texte cible. L'auteur bilingue Julien Green qui a préféré céder la traduction vers le français de son œuvre « *The Apprentice Psychiatrist* » à Eric Jordan, s'exprime ainsi sur le pouvoir de réinterprétation et de réécriture dont l'auteur dispose durant le processus de traduction de son propre œuvre :

« Traduire moi-même en français le récit qu'on va lire m'eût soumis à la tentation de le concevoir de nouveau et tout autrement. Peut-être l'aurais-je amélioré, peut-être aussi l'aurais-je trahi. » (Green cité par Israël, 1989 : 130 ).

« **Les Tendances déformantes** » comme outil d'analyse appliqué à l'auto-traduction

« *L'Analytique de la traduction* » proposée par A. Berman a une dimension cartésienne

et psychanalytique. Selon A. Berman, ce système de déformation est largement inconscient et « une mise en analyse » permettra au traducteur de se soumettre à des « contrôles », et de prendre conscience des décisions et des choix qu'il fait pendant le processus de traduction. Pour ce faire A. Berman propose treize *tendances déformantes*: la rationalisation, la clarification, l'allongement, l'ennoblissement, l'appauvrissement qualitatif, l'appauvrissement quantitatif, l'homogénéisation, la destruction des rythmes, la destruction des réseaux signifiants sous-jacents, la destruction des systématismes, la destruction ou l'exotisation des réseaux langagiers vernaculaires, la destruction des locutions, l'effacement des superpositions de langues (Berman, 1999 :49).

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, afin d'analyser le processus d'auto-traduction d'O.N. Gürmen et de Y. Bener, nous allons comparer quelques séquences de la nouvelle « Romanichels » et de son auto-traduction « Çingene Güzeli » et de la nouvelle « La boîte à souvenirs » et son auto-traduction « Bellek Kutusu » à la lumière des *Tendances déformantes*.

Cet article, qui est la présentation succincte de notre thèse de doctorat en cours<sup>2</sup>, se propose de transmettre les lignes directrices des analyses que nous avons réalisées dans le cadre de cette étude. Pour illustrer les tendances déformantes relevées dans l'auto-traduction, nous allons nous limiter à certains exemples dans lesquels ces tendances sont pertinentes.

**Exemple 1** « Allongement, Appauvrissement quantitatif »

L'auteur-traducteur O.N. Gürmen traduit le titre de sa nouvelle « Romanichels » par « Çingene Güzeli » (*La belle romanichelle*). Il fait un « allongement » en ajoutant « la belle » et crée un « appauvrissement quantitatif » en substituant « Romanichels » qui se transforme en « une romanichelle ». Il se permet ainsi de changer le nom générique « romanichels » par « une romanichelle ».

**Exemple 2** « Appauvrissement quantitatif »

Romanichels (Gürmen, 2010 :7)	Çingene Güzeli (Gürmen, 2009 :5)
Les gitans de chez nous n'ont pas de roulotte, et, dans leur jugeote, le parc n'est qu'un terrain vague qui n'appartient à personne.	Bizim Çingenelerin indinde park sahipsiz bir alandır.

L'auto-traducteur O.N. Gürmen supprime une information qu'il pense inutile pour les lecteurs du texte en turc: « Les gitans de chez nous n'ont pas de roulotte » et nous pouvons constater ainsi un « appauvrissement quantitatif » qui « renvoie à une déperdition lexicale » (Berman, 1999 : 59-60) [...] car dans la traduction il y a moins de signifiants que dans l'original.



**Exemple 3** « Rationalisation, Clarification »

Romanichels (Gürmen, 2010 :7)	Çingene Güzeli (Gürmen, 2009 :5)
Curieuses bestioles, ces gitans: ils entrent où bon leur semble, fauchent ce qui leur plaît, disent la bonne aventure, amadouent, fouillent dans la poubelle des gens. Des guenilles sur leur peau mate, ils nous paraissent plutôt sales.	Sahipli sahipsiz demeden her yere girip çıkan, lazım olanı aşırın, fala bakıp milleti tavlayan bu acayip mahlûklar partal giysileri içinde sincabi tenleriyle pek de kirloz görünür evli barklı insanların gözüne.

La séquence en français constituée de deux phrases est traduite avec un changement de ponctuation en une seule phrase vers le turc et cette re-composition de phrase est une « rationalisation ». L'auto-traducteur : « re-compose les phrases et séquences de phrases de manière à les arranger selon une certaine idée de l'ordre d'un discours. » (Berman, 1999 :53)

Le pronom personnel « nous » dans la phrase: « Des guenilles sur leur peau mate, ils nous paraissent plutôt sales. » est traduit à la suite d'une paraphrase par « les gens ayant un domicile » (*evli barklı insanlar* en turc). L'auto-traducteur effectue ainsi une « clarification » d'un élément vague dans le texte en français. Selon A. Berman, ce pouvoir d'éclairage qu'est la clarification est le pouvoir de la traduction mais en un sens négatif, « l'explication vise à rendre « clair » ce qui ne l'est pas et ne veut pas l'être dans l'original. Le passage de la polysémie à la monosémie est un mode de clarification. La traduction paraphrasante ou explicative, un autre» (Berman, 1999 :55).

**Exemple 4** « Appauvrissement quantitatif, Rationalisation, Destruction des rythmes »

Romanichels (Gürmen, 2010 : 11-12)	Çingene Güzeli (Gürmen, 2009 :9)
Tu es bon et tu es con! Soldat et poltron! Tu gardes quoi? Elle est à qui, cette baraque? T'en es fier, de ta casquette? Pour un oui, pour un non, tu peux rembarrer les gens.	İyisin ama aptalsın! Kalıplısın, korkaksın! Ne beklersin orada? Senin mi o tekke? Kafana geçirilen kasketle övünür, gelenleri terslersin.

Pour la traduction en turc de la phrase « Tu es bon et tu es con! Soldat et poltron!» où il y a un certain rythme formé avec les mots « bon », « con » et « poltron » O. N. Gürmen propose «İyisin ama aptalsın! Kalıplısın, korkaksın!» que nous pouvons traduire par : « *Tu es bon mais tu es con ! tu es costaud, tu es peureux* ». Il remplace le mot « soldat » (*asker* en turc) par « kalıplısın » (*costaud*) et il procède ainsi à un « appauvrissement quantitatif » Parallèlement à cet « appauvrissement quantitatif » l'auteur crée un nouveau rythme avec les mots « iyisin », « aptalsın », « kalıplısın », « korkaksın ». On peut expliquer ce choix par l'intention d'éviter la « destruction des rythmes ». Car une traduction littérale de ces phrases vers le turc aurait un tel résultat.

O. N. Gürmen utilise dans son texte en turc le mot « tekke» (*couvent*) à la place du mot «baraque ». Or le mot « tekke» étant un lieu destiné à abriter les adeptes d'une secte religieuse appartient à un champ sémantique différent et l'auteur modifie une partie de « la signifiante » du texte de départ.

Les deux phrases : « T'en es fier, de ta casquette? Pour un oui, pour un non, tu peux rembarrer les gens. » sont « re-composées » par l'auto-traducteur et traduites en faisant de la « rationalisation » en une seule phrase vers le turc : « Kafana geçirilen kasketle övünür, gelenleri terslersin» que nous pouvons traduire par : « *Fier de ta casquette, tu rembarre les gens* ».

L'expression «pour un oui, pour un non » n'est pas traduite par l'écrivain-traducteur vers le turc et cette perte pourrait être qualifiée comme un « appauvrissement quantitatif » car il y a une « déperdition lexicale » (Berman, 1999 : 59-60).

**Exemple 5** « Destruction des locutions »

Romanichels (Gürmen, 2010: 9)	Çingene Güzeli (Gürmen, 2009: 7)
L'horloge, au loin, sonne : "Deux heures". Le même niché sur son dos, la gitane taquine ceux qui se hâtent dans les allées pour être à temps au boulot:  - T'as le feu derrière ma jolie! Hé? Cours, cours! Va t'asseoir sur les genoux du patron.	Paydos bitiminde koşar adım işine dönenlere:  - Eteklerin mi tutuştu güzelim? Koş koş, git otur patronun kucasına! diye takılıyordu Çingene güzeli.

La locution « avoir le feu au derrière » qui signifie « fuir, se précipiter » (*Dictionnaire Petit Robert, 1990 :775*) est transmise en turc par une locution signifiant « s'empresser, s'inquiéter »: « etekleri tutuşmak » (*Açıklamalı Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, 2005 :236*) que nous pouvons traduire littéralement par « avoir le feu aux jupes » et il s'agit ainsi d'une « destruction de locution ». A. Berman, souligne que « même si le sens est identique, remplacer un idiotisme par son équivalent est un ethnocentrisme... Jouer de l'équivalence est attenter à la parlance de l'œuvre » (Berman, 1999 :65).

**Exemple 6** « Appauvrissement quantitatif, Allongement »

Romanichels (Gürmen, 2010 :13)	Çingene Güzeli (Gürmen, 2009 :11)
Les éboueurs passent, nettoient la ville. Malgré lui, il les entend:  - Hé! Ali! Regarde le billet. Cent balles! Sens-le. On dirait qu'il sent la femme!	Çöpçülerden birinin şaşkınlık ifadesi tiz sesi kulağında çınladı:  - Heyt bre, akşam bereketi! Elli papel! Kokla bak, kadın kokuyor, Ali!

« Les éboueurs passent, nettoient la ville. Malgré lui, il les entend » n'est pas traduit vers

le turc et il s'agit ainsi d'un « appauvrissement quantitatif ». Nous pouvons constater « l'allongement » effectué en ajoutant à la version turque une phrase qui n'existe pas dans la version française: « Çöpçülerden birinin şaşkınlık ifadesi tiz sesi kulağında çınladı » (la stupéfaction d'un des éboueurs a retenti dans ses oreilles).

Selon A. Berman, toute traduction est tendanciellement plus longue que l'original et ceci est la conséquence, en partie, des deux premières tendances évoquées. « Rationalisation et clarification exigent un allongement, un dépliement de ce qui, dans l'original, est « plié » (Berman, 1999 : 56). A. Berman qualifie l'*allongement* comme une « surtraduction ». Par contre dans cet exemple, nous pouvons constater qu'il ne s'agit pas de « clarification » ou de « dépliement » mais d'un ajout, d'un « allongement » effectué librement par l'auteur-traducteur.

**Exemple 7** « Appauvrissement quantitatif »

L'auteur-traducteur Y. Bener traduit le titre de sa nouvelle « La boîte à souvenirs » par « Bellek Kutusu » (*La boîte à mémoire*). En supprimant « souvenirs » il crée un « appauvrissement quantitatif » et modifie le sens du titre en remplaçant « souvenirs » par « mémoire » pour la version turque de sa nouvelle.

**Exemple 8** « Rationalisation, Appauvrissement quantitatif »

La boîte à souvenirs (Bener, 2011 :9)	Bellek Kutusu (Bener, 2011 :14)
Tu ne l'as pas oubliée, n'est-ce pas? Ta première gifle... Comment aurais-tu pu l'oublier? Ni la gifle, ni son auteur... L'auteur de tes jours, ce géniteur, cet auteur qui en même temps te fascinait par sa créativité	Unutmadın, değil mi? Yediğin o ilk tokadı... Nasıl unutabilirsin ki?
... Pourtant ça, tu ne l'as jamais écrit. Pourquoi?	Ne onu, ne atanı... Senin atanı, seni yaratanı, yaratıcılığıyla da bir yandan seni büyüleyeni... Bunu yazmadın ama... Neden?
Chaque chose en son temps...	Zamanı gelmemişti...

En traduisant la phrase « Pourtant ça, tu ne l'as jamais écrit. » l'auteur-traducteur Y. Bener change la ponctuation en remplaçant le sens transmis par « pourtant ça » par trois point de suspension. Selon A. Berman c'est une « rationalisation ». Et il supprime le mot « jamais » « Bunu yazmadın ama... » (*Mais tu n'as pas écrit ça...*) ce qui équivaut à un « appauvrissement quantitatif ».

**Exemple 9** « Appauvrissement quantitatif, Allongement »

La boîte à souvenirs (Bener, 2011 :9)	Bellek Kutusu (Bener, 2011 :14)
<p>Je comprends. Pour que cette scène cesse d'être un souvenir douloureux, tu attends d'être prêt à arracher la douleur de ta joue, pour la projeter sur le papier et ainsi te soulager; la guérir en la pénétrant de raisons et de sentiments qui l'agrémenteront pour en faire un récit, qui s'ajoutera au grand récit, à celui de l'Histoire... Mais tôt ou tard, tu l'écriras; et ceci en est peut-être le début... D'ailleurs, n'as-tu pas toujours procédé ainsi?</p>	<p>Anlıyorum. O anı acı bir anı olmaktan çıkarıp bir öyküye dönüştürmeye, büyük öykünün, tarihin bir parçası haline getirmeye, tokadın acısını yanağından söküp, kâğıda fırlatarak dindirmeye, duygu ve akılla yoğurup süsleyerek iyileştirmeye hazır olmayı bekliyorsun... Er geç de yazacaksın, başladın sayılır... Hep böyle yapmadın mı zaten?</p>
<p>Sans doute...</p>	<p>Galiba...</p>

L'auteur-traducteur supprime les mots « qui s'ajoutera au grand récit, à celui de l'Histoire », « mais », « et ceci en est peut-être le début » et nous pouvons ainsi constater une série d « appauvrissements quantitatifs ».

Y. Bener n'utilise pas dans le texte cible l'équivalent en turc de « Sans doute... » (*Kuşkusuz*), et il préfère « Galiba » (*Peut-être*). Ainsi il modifie « la signifiante » du texte.

**Exemple 10** « Appauvrissement quantitatif, Allongement »

La boîte à souvenirs (Bener, 2011 :9)	Bellek Kutusu (Bener, 2011 :14)
<p>Voyons ton premier roman... Pièces manquantes, que tu as tenté de reconstituer pour achever un puzzle vieux de vingt ans.</p>	<p>İlk roman... “Eksik Taşlar”ın peşine düşerek yirmi yıl öncesinin yapbozunu tamamlamaya çalıştın.</p>

« Voyons ton premier roman... » est traduite par « İlk roman... » (*Premier roman...*) il s'agit ainsi d'une « déperdition lexicale » que nous pourrions qualifier comme un « appauvrissement quantitatif ». Car les mots « voyons » et « ton » ne sont pas traduits.

La phrase « Pièces manquantes, que tu as tenté de reconstituer pour achever un puzzle vieux de vingt ans » est auto-traduite en effectuant un « appauvrissement quantitatif » car l'auteur-traducteur ne transmet pas le syntagme « que tu as tenté de reconstituer ». Nous pouvons également constater un « allongement » à cause des mots ajoutés par Y. Bener dans le texte en turc : « peşine düşerek » (*en allant à sa poursuite*).

**Exemple 11** « Rationalisation »

La boîte à souvenirs (Bener, 2011 :9)	Bellek Kutusu (Bener, 2011 :14)
<p>Tu t'es remémoré l'époque où un pays tout entier était devenu une prison. On t'avait d'ailleurs envoyé à toi aussi un faire-part, un mandat d'arrêt sur papier glacé : «Viens» t'avait-on dit, «Viens qu'on te torture comme tes camarades, et puis si c'est nécessaire on pourrait même te faire disparaître, on a différents moyens de te faire taire»... Tu n'as pas voulu te taire. Tu ne t'es pas tu, mais que cela a-t-il vraiment changé? Il ne t'en a pas moins coûté pour autant...</p> <p>Qui sait?</p>	<p>Koskoca ülkeyi hapishaneye çevirenleri anımsadın. Sana da davetiye çıkarmışlardı: Yaldızlı bir gıyabi tutuklama kararı. “Gel” demişlerdi, “gel ki seni de yoldaşların gibi işkenceye alalım, hatta uygun görürsek ortadan kaldıralım, çeşitli yöntemlerle susturalım”... Susmak istemedin. Susmadın da ne oldu? Konuşmaya devam etmenin bedeli daha mı hafifti sanki?</p> <p>Kim bilir?</p>

« Tu t'es remémoré l'époque où un pays tout entier était devenu une prison. » est traduite par Y. Bener comme « Koskoca ülkeyi hapishaneye çevirenleri anımsadın. » (*Tu t'es souvenu de ceux qui avaient transformé le grand pays en une prison*). Dans la phrase en français l'auteur se souvient de « l'époque » et dans le texte en turc il se souvient de «ceux qui ont transformé le pays en une prison ». Ainsi, d'un texte à un autre, il change les agents de la phrase et il réalise une modification sémantique en mettant l'accent sur les acteurs du coup d'état.

Dans la version turque de la phrase « Il ne t'en a pas moins coûté pour autant... » il y a un changement de ponctuation. C'est une « rationalisation » effectuée par l'auteur-traducteur.

**Exemple 12** « Allongement »

La boîte à souvenirs (Bener, 2011 :9-10)	Bellek Kutusu (Bener, 2011 :14-15)
<p>Lorsque tu as quitté le pays, ta soeur était une adolescente de treize ans, et toi, un étudiant de vingt-deux ans, bourré d'utopies militantes. Quand tu as réussi à revenir, clandestinement, elle était devenue une jeune femme de vingt-deux ans, que tu as eu du mal à reconnaître; toi qui avais depuis longtemps fêté tes trente ans, et t'étais métamorphosé en un spectre méconnaissable, ayant déjà tout perdu en exil, sauf son âme...</p> <p>Un spectre... Oui, sans aucun doute!</p>	<p>Kız kardeşini bıraktığında on üç yaşında bir ergendi, sense yirmi ikiyaşında, militan idealler peşinde bir öğrenci. Kaçak olarak dönebildiğinde, tanımakta güçlük çektiğin yirmi iki yaşında bir genç kadın buldun karşında; sense otuz yaşını çoktan geride bırakmış, sürgünde ruhu hariç her şeyini yitirmiş, başkalaşmış bir heyulaydın.</p> <p>Heyula... Evet, kesinlikle!</p>

Dans le texte en turc, l'équivalent de la phrase « Lorsque tu as quitté le pays » subit des modifications par la substitution de certains de ses éléments : l'auteur quitte « sa sœur » et non pas son « pays » : « Kız kardeşini bıraktığında » (*Lorsque tu as quitté ta sœur*).

Pour la traduction en turc de la phrase « Quand tu as réussi à revenir, clandestinement, elle était devenue une jeune femme de vingt-deux ans, que tu as eu du mal à reconnaître » l'auto-traducteur transmet « elle était devenue une jeune femme de vingt-deux ans » par « yirmi iki yaşında bir genç kadın buldun karşında » (*tu as trouvé en face de toi une jeune femme de vingt-deux ans*) et « Elle était devenue » et traduit par « *buldun karşında* » (*tu as trouvé en face de toi*). Autrement dit, dans le texte en français c'est la sœur qui est le sujet de l'action tandis que dans le texte en turc c'est le narrateur.

## Conclusion

Dans cette étude, nous avons interrogé un processus de traduction particulier, celui de l'auto-traduction ainsi que les prises de décision de l'auto-traducteur, elles aussi particulières puisque ce dernier est à la fois créateur du texte source et du texte cible. Son statut *sui generis* lui confère-t-il plus de liberté par rapport aux traducteurs hétéronomes qui transfèrent la parole d'un autre<sup>3</sup> ? De quelle manière cette liberté se reflète-elle dans son œuvre recomposée ? Pourrait-elle la déformer ? Nous sommes parties d'une étude de cas pour répondre à ces questions sur l'exemple de la nouvelle « Romanichels » d'O.N. Gürmen et de sa version auto-traduite « Çingene Güzeli » ainsi que sur celui de la nouvelle intitulée « La boîte à souvenirs » de Y. Bener et de sa version auto-traduite « Bellek Kutusu ». Nous avons tâché d'évaluer les enjeux de s'auto-traduire. Pour ce faire, nous nous sommes servies du modèle d'analyse des « tendances déformantes » développé par Antoine Berman pour toute traduction.

A la lumière des concepts d'A. Berman que nous avons essayé d'appliquer à l'auto-traduction, nous avons relevé sept tendances dans notre corpus : *la rationalisation, la clarification, l'allongement, l'appauvrissement quantitatif, l'appauvrissement qualitatif, la destruction des rythmes et la destruction des locutions*. Voyons en quoi consistent ces tendances déformantes dans une auto-traduction : en appliquant *la rationalisation*, l'auto-traducteur recompose certaines phrases et change l'ordre du discours initial pour ses nouveaux récepteurs. *La clarification* lui permet, en paraphrasant, de rendre plus intelligibles des éléments qu'il considère comme « vagues » dans le texte source. *L'allongement*, qualifié de résultat de *la rationalisation* et de *la clarification* par Berman, est à traiter autrement dans le cas de l'auto-traduction car il s'agit parfois d'ajouter librement des mots ou même des phrases qui n'existent pas dans le texte source et de modifier ainsi son univers fictionnel. Quant à *l'appauvrissement quantitatif*,

cette tendance consiste à supprimer une information jugée inutile par l'auteur-traducteur pour les lecteurs du texte cible. Pour autant, il se peut que l'une des tendances déformantes, *appauvrissement qualitatif* par exemple, permette à l'auto-traducteur de remplacer des termes, des expressions du texte source pour préserver parfois les rythmes de l'original afin d'éviter *la destruction des rythmes*. Ou bien en *détruisant les locutions*, l'auto-traducteur peut remplacer une locution du texte source par une autre qui existe dans la langue cible au prix de l'effacement de l'étrangeté de l'œuvre aux yeux de ses nouveaux lecteurs appartenant à une autre langue-culture.

Finalement, nous avons constaté que l'auto-traducteur dispose d'une liberté qui lui permet de faire des modifications majeures durant le processus de traduction ; ce qui le rend le maître tout puissant de son œuvre dans les deux langues mais cette liberté illimitée ne se réalise pas sans risques ni périls. Aussi l'auto-traduction nécessite-t-elle une attention plus particulière de la part de son producteur pour ne pas déformer sa propre œuvre à recomposer.

## Bibliographie

- Bener, Y. 2011. *La Mémoire juste*. Saint-Nazaire: Edition Meet.
- Berman, A. 1984. *L'Epreuve de l'étranger, Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Paris: Gallimard.
- Berman, A. 1999. *La Traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. Paris: Seuil.
- Dictionnaire Petit Robert* 1990.
- Eco, U. 2003. (Trad. Bouzaher, M. 2006). *Dire presque la même chose*. Paris: Grasset.
- Israël, F. 1989. «Julien Green: Bilinguisme et Traduction». In: *Actes du colloque international 12 mai-14 mai 1988, Université Lyon III*, p.120-138.
- Gürmen, O. N. 2010. *Les Chameaux de Saint-Michel*. İstanbul: Journal Aujourd'hui la Turquie
- Gürmen, O. N. 2009. *Saint-Michel'in Develeri*. İstanbul: Pusula Yayıncılık.
- Oustinoff, M. 2001. *Bilinguisme d'écriture et auto-traduction. Julien Green, Samuel Beckett, Vladimir Nabokov*. Paris: L'Harmattan.
- Overbeke, M.V. 1972. *Introduction au problème de bilinguisme*. Bruxelles: Edition Labor. Paris: Fernand Nathan.
- Tüzüner, Ç., Uslu, A., Akdağ, F. 2005. *Açıklamalı Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: Nurdan Yayınları.

## Notes

1. Les Chameaux de Saint-Michel, œuvre original inédit ai fourni par l'auteur au journal Aujourd'hui La Turquie pour une diffusion gratuite en Mars 2010.
2. Thèse de doctorat en cours sur l'auto-traduction menée à bien par Şilan Evirgen sous la direction de Sündüz Öztürk Kasar à l'Ecole doctorale de l'Université Technique de Yıldız.
3. Nous nous risquons ainsi de lancer un néologisme « traducteur hétéronome » ou encore « hétéro-traducteur » face à l'auto-traducteur.





## Didactiser un fait divers dans les cours de production écrite en français



**Havva Özçelebi**

Université d'Uludağ, Bursa, Turquie  
havvaozcelebi@uludag.edu.tr

Reçu le 02-05-2014 / 04-06-2014 / Accepté le 15-10-2014

### Résumé

Les documents authentiques font l'objet des discussions depuis des années. À notre tour, dans cette étude, nous présentons l'exploitation d'un fait divers en tant que document authentique dans les cours de production écrite en première de licence avec des apprenants du département de Français Langue Étrangère à Université Uludağ (Bursa). Nous avons choisi le fait divers car il a une structure dont la séquence textuelle dominante est la narration. Bien que nos apprenants connaissent le genre narratif en langue maternelle, ils ont des difficultés au niveau des transferts de leurs connaissances en français. Le fait divers permet de réviser la structure du récit (récit au sens le plus large) ainsi que les informations qui devraient s'y trouver. Ce qui permet aux apprenants de réviser leurs pratiques narratives en français afin de les ajuster en fonction de leurs nouvelles connaissances.

**Mots-clés:** Enseignement du FLE, production écrite, documents authentiques, fait divers, pratique de classe

### Üçüncü sayfa gazete haberinin Fransızca yazma becerisi dersinde kullanımı

#### Özet

Özgün metinler uzun yıllardan beri çeşitli araştırmaların konusu olmuştur. Biz de bu çalışmamızda, özgün metin olarak bir üçüncü sayfa haber metninin Uludağ Üniversitesi'nin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalının lisans düzeyindeki birinci sınıf öğrencileriyle bir sınıf içi uygulamasını sunmaktayız. Üçüncü sayfa haber metnini seçtik çünkü bu tür metinler ağırlıklı olarak anlatı metin türü yapısına sahiptirler. Öğrencilerimiz ise, anadilde anlatı metin türünü bilmelerine rağmen, bilgilerini Fransızcaya aktarırken zorlukları vardır. Üçüncü sayfa haber metinleri de anlatı metin türü yapısının ve orada bulunması gerek bilgilerin gözden geçirilmesine olarak sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin yeni bilgiler ışığında Fransızca yazılmış anlatı metinlerin gözden geçirerek gerekli ayarlamaları yapmalarına fırsat vermektedir.

**Anahtar sözcükler:** Fransızca öğretimi, yazma becerisi, özgün metinler, 3.sayfa haber metni, sınıf içi uygulama

#### Using news item in French writing skill course

#### Abstract

Authentic documents are the subject of discussion for years. In the this study, we present using a news item as authentic document in the course of writing skill with

learners in first year of French Language Department at Uludağ University (Bursa). We chose news item because it has a narrative structure. Although our learners know the narrative genre in the native language, they have difficulty in transfers of their knowledge in French. News item allows learners to study the structure of the story as well as information that should be there. This allows learners to revise their narrative practices in French in order to adjust them based on their new knowledge.

**Keywords:** French Language teaching, writing skill, authentic documents, news item, classroom practice

## Introduction

Développer les compétences de production orale et écrite préoccupe tous les enseignants étant donné que « *la production, surtout orale, est le point faible de l'enseignement d'une langue vivante* » (Courtillon, 2003 : 63). De plus, la production « *est ressentie par l'enseignant comme l'aspect le plus difficile de sa tâche* » (*ibid.*) et pourtant, elle n'est pas directement liée à ses capacités. Dans la production, ce qui importe, c'est surtout l'effort déployé par l'apprenant pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. La quantité de l'effort peut varier en fonction de la motivation de l'apprenant, de l'intérêt accordé aux sujets abordés, etc.

Les compétences de production orale et écrite sont des compétences dans lesquelles les futurs enseignants de FLE devraient être performants car ils formeraient à leur tour leurs apprenants. Pendant leur formation, deux formations sont suivies en parallèle ; (1) l'apprentissage du français (les apprenants inscrits dans le département apprennent le français en préparatoire), et (2) la formation professionnelle. Lors de l'enseignement/apprentissage du français les manuels de FLE sont privilégiés puisque ces manuels facilitent d'une part les tâches des enseignants, et d'autre part, ils sont élaborés selon une progression et des objectifs appropriés. Néanmoins, les manuels actuels de FLE privilégient en général la compréhension et production orale(s), et même si la compréhension et production écrite(s) y sont abordées, la production écrite reste limitée. C'est pourquoi faute d'exemples suffisants ou de sujets de productions, on éprouve très fréquemment le besoin de recourir à d'autres documents pour varier les sujets mais aussi afin de pouvoir enrichir le vocabulaire en présentant des structures variées. Pour diversifier les supports pour la production écrite, la meilleure façon de compléter ces activités, c'est d'utiliser des documents authentiques. D'abord, parce qu'ils constituent une ressource inépuisable et variée et ensuite, ils offrent la possibilité d'exposer les apprenants aux diversités linguistiques et culturelles ainsi qu'aux diverses situations de communication. En effet, il est incontestable que « *le document authentique (écrit, sonore, vidéo) permet de travailler sur une mise en relation des énoncés produits avec les conditions de production ; on effectue dès lors un travail non seulement sur les aspects linguistiques mais sur la dimension pragmatique du langage et sur les usages*

*sociaux* » (Bérard, 1991 : 51). L'emploi de ce genre de documents permet aux apprenants de constater que les connaissances apprises dans les cours de langue (les règles grammaticales, les stratégies de lectures ou d'écoute, etc.) sont utiles aussi bien pour la compréhension des textes que lors de leurs essais de réemploi.

Compte tenu des discussions réalisées, les articles et textes consacrés aux documents authentiques, nous nous limiterons dans la présente étude à évoquer quelques études consacrées au sujet. Puis, nous nous orienterons vers le fait divers et sa structure, qui font l'objet d'études intensives ces dernières années. Et à la fin, nous envisageons de présenter une exploitation de fait divers dans les cours de production écrite avec les apprenants turcs en première année de licence.

## 1. Les documents authentiques et l'autonomie de l'apprenant

Les « documents authentiques » ont vu le jour au sein de la méthodologie SGAV et ont atteint leurs apogées avec l'approche communicative, mais ils gardent encore leur importance depuis les années 1970. Lors des débats sur le Niveau 2, il était projeté de mettre l'apprenant le plus souvent possible en « contact d'un discours qui ne lui était pas d'abord destiné mais qui appartient au vaste ensemble des messages écrits et oraux produits par des francophones pour des francophones » (Coste, 1970 : 88), appelés depuis lors textes authentiques car ils ne sont pas préparés « à des fins d'enseignement du français langue étrangère » (*ibid.*). Appelés aussi des « documents bruts ou sociaux » (Cuq, 2003 : 29), en didactique de langues étrangères ces documents désignent « tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle » (Gallison, Coste, 1976 : 59).

Depuis, diverses discussions ont été tenues sur ces documents et sur leur intégration dans les cours de langue étrangère ; Qu'est-ce qu'un document authentique ? Document authentique vs document didactisé vs document fabriqué ? Quel type de document (sonore, écrit, vidéo) choisir ? A quel moment l'introduire dans une classe de langue et comment l'exploiter ? ... Cuq et Gruca (2005 : 427-440), présentant un bref historique du terme document authentique dans l'enseignement des langues étrangères depuis 1970, exposent leurs principes méthodologiques et proposent des réponses aux questions similaires. Cependant, on ne cesse de s'interroger davantage sur leur utilité, sur leurs avantages et leurs inconvénients<sup>1</sup>.

Ainsi s'impose la question « pourquoi traiter encore une fois de plus le sujet de documents authentiques ? » alors que les discussions le concernant durent depuis près de cinquante ans ? La raison en est simple : l'Internet. L'Internet, étant un moyen et

une ressource magnifiques, permet aux apprenants de langue étrangère de travailler hors de classe devant l'ordinateur et en autonomie, et offre énormément de possibilités. Les apprenants, désireux d'apprendre vite et de s'améliorer, peuvent profiter de nombreux sites<sup>2</sup> qui proposent l'apprentissage d'une et/ou de plusieurs langues. Des sites des manuels de français<sup>3</sup> proposent des activités en ligne. Ces activités concernent la grammaire, la compréhension orale, la phonétique, le vocabulaire et la compréhension écrite, mais il n'y a pas d'activités qui visent la production orale et/ou écrite ; il en est de même pour des sites tels que celui de *Bonjour de France* ou des éditions entrefilet<sup>4</sup> qui ne proposent pas non plus d'activités de productions orales ou écrites.

A part ces sites, comme le précise Gerbault, « aujourd'hui, de plus en plus de journaux, de stations de radio et de télévision ont créé leurs propres sites Internet auxquels on peut accéder gratuitement. [Ainsi] les occasions de contact avec les langues utilisées dans de véritables situations de communication se multiplient rapidement » (2006 : 220). Grâce aux sites Internet des journaux, de radio et de télévision, les apprenants ont non seulement accès aux documents authentiques mais également aux documents pédagogiques que certains sites créent à partir de leurs émissions, pour l'apprentissage du français. A titre d'exemple, nous pouvons citer tv5<sup>5</sup> et *Radio France Internationale*<sup>6</sup>. TV5 propose plusieurs fiches pédagogiques pour les professeurs, dont les apprenants peuvent se servir également, pour toutes les compétences à partir des séquences vidéo, alors que la *Radio France Internationale* propose des activités plutôt centrées sur la compréhension orale. Bref, il est bien évident que dans ce genre d'environnements informatisés « l'ordinateur excelle comme outil pour le développement des compétences de lecture et de compréhension orale » (Gerbault, 2006 : 220).

Par contre, ces « environnements informatisés d'apprentissage de langue sont relativement peu performants en ce qui concerne l'interaction utilisateur-machine pour la production écrite et orale » (Gerbault, 2006 : 220). Or, ce dont les apprenants ont le plus besoin, surtout lorsqu'ils apprennent le français, c'est d'abord de pouvoir parler et puis écrire. Mais ce besoin est retenu et retardé par certaines craintes car « *s'exprimer dans une langue qui n'est pas la sienne fait surgir chez beaucoup de personnes des craintes justifiées de ne pas pouvoir s'exprimer assez précisément et de ne pas être compris, risque de maladresses, accent imparfait, manque de fluidité, etc., les écueils sont nombreux* » (Gerbault, 2006 : 218). Et écrire se réalise dans une situation différée pendant laquelle l'apprenant a la possibilité de réviser ses connaissances grammaticales, consulter un dictionnaire, réfléchir à ses expressions ou revenir et réviser ses phrases. Écrire des phrases est « *une activité purement scolaire, transitoire, qui ne saurait être le but de l'acquisition de la compétence écrite* » (Courtilon, 2003 : 74). Par contre écrire un texte « *suppose qu'on connaisse les règles d'organisation du genre de texte produit* » (*ibid.*), des règles qui ne sont pas toujours présentées dans un

manuel. De plus, la plupart des productions en français sont dominées par la présence des traces de la culture et de la pensée de la langue maternelle. La diminution et l'effacement de ces traces demandent des efforts considérables de la part de l'apprenant et de la part de l'enseignant. Dans ces environnements informatisés, les apprenants peuvent vérifier leur compréhension, qu'elle soit orale ou écrite, néanmoins évaluer les productions n'est pas aussi facile. Par ailleurs, il est indéniable que, grâce à Internet, les apprenants de langue étrangère ont la chance sans même avoir à subir une « *odeur d'archives* » (Coste, 1970 : 90), car, au début, cela constituait un inconvénient majeur de l'emploi des documents authentiques dans la classe de langue.

En tant que professeur, nous devons présenter l'utilité et les bénéfices des documents authentiques en les introduisant dans la classe dès le début de l'apprentissage/enseignement du français et en montrant leurs exploitations afin d'encourager les apprenants à consulter ces documents authentiques car cela peut avoir plusieurs effets sur eux. D'une part, grâce à ces documents, les apprenants auront « *un accès direct à la vision du monde des locuteurs natifs* » (Gerbault, 2006 : 221), et d'autre part ils auront un impact sur leur motivation et leur autonomie. Pouvoir comprendre un document qui ne leur est pas destiné, constitue pour les apprenants une « *récompense* » et un « *réconfort* » (Coste, 1970 : 89). Et en développant dans la classe de langue « *des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'apprenant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe, ceci veut dire que l'objectif « apprendre à apprendre » est aussi important que le contenu des documents* » (Bérard, 1991 : 51). Ainsi, les apprenants auront la possibilité de constater que tout ce qu'ils apprennent dans les cours de langue ou bien dans les cours de formation professionnelle trouve une place dans la communication réelle orale ou écrite.

Alors, s'impose la question *Quel document pour quelle compétence ?*

## 2. Le fait divers

Dans le but de travailler et développer la compétence narrative des apprenants dans les cours d'expression écrite, nous avons choisi les faits divers en tant que document authentique, car ces textes présentent l'occasion d'aborder le texte narratif de différents points de vue et fournissent un vocabulaire riche et varié même si ce n'est que majoritairement du vocabulaire de la délinquance.

Le fait divers en tant que pratique journalistique apparaît avec *la Gazette* de Théodore Renaudot en 1631 en France, il fait des progrès avec l'imprimerie mais son vrai essor et sa stabilisation se fait avec la presse moderne. Ainsi, en 1863 on voit l'apparition du *Petit Journal* qui en 1932 arrive à 1600 000 exemplaire par jour

(Chevalier, 2010 : 86). Celui-ci est suivi par *Le Figaro* qui avait joué un rôle important dans le développement du fait divers, et à partir des années 1900 par *Le Petit Parisien*, *le Matin* et *Le Journal*. La révolution dans le développement du fait divers se fait avec l'hebdomadaire *Détective*, qui est sous l'influence des faits divers américains, et par la publication des photos américaines, « *sa vision du fait divers et aussi sa technique (...)* apportent un sang nouveau » (Chevalier, 2010 : 86-87).

Le fait divers est un genre qui a su capturer l'attention des lecteurs depuis son apparition. Chevalier dans son œuvre *La splendeur et misère des faits divers*<sup>7</sup> présente comment les faits divers peuvent séduire les lecteurs et les dégoûter de ces petits événements considérés parfois comme des faits insignifiants et des faits sans importance mais qui peuvent avoir des impacts politiques, sociaux, etc... A travers diverses anecdotes, il nous est présenté également comment un fait ordinaire de crime devient un scandale politique. De plus, le fait divers n'avait pas seulement séduit le lecteur ordinaire mais il avait été également une source d'inspiration pour plusieurs auteurs tels que Victor Hugo pour *Les Misérables*, Alexandre Dumas pour *Le Comte de Monte-Cristo*, Stendhal pour *Le Rouge et le Noir*, Balzac, Maupassant, etc.

Aujourd'hui, le fait divers, comparé aux autres genres de la presse, est présent partout et « *contamine* » *d'autres domaines*. Dans la presse écrite « *l'on peut parler à son propos d'une véritable invasion péritextuelle (...), il se promène aussi de titre en chapeau et d'intertitres jusque dans le corps du texte* » (Dubied, 2001). Il est présent non seulement dans la presse écrite mais aussi à la radio et à la télévision. Surtout la télévision a une part considérable dans l'augmentation de la « *folie* » des faits divers. D'après une recherche de l'INA Stat, le nombre des faits divers a augmenté dans les journaux télévisés en 2012 et « *avec 6% de l'offre totale, [ils] occupent la 7<sup>ème</sup> place des rubriques* » (INA Stat, 2013 : 2) avec les 2510 sujets abordés et dont le nombre est passé de 3 à 5 faits divers par jour en dix ans. Il n'est pas seulement présent dans les journaux télévisés mais existent aussi des émissions consacrées aux faits divers. À titre d'exemple, nous pouvons citer l'émission de la chaîne *W9 Enquêtes criminelles*<sup>8</sup> et une émission turque diffusée sur la chaîne *Cine5* nommée *3.Sayfa*. Les faits divers sont présents non seulement dans des œuvres littéraires mais également au cinéma dont l'exemple frappant est le *Titanic* de James Cameron (Dubied, 2001). Il est cependant étonnant de découvrir qu'il était un genre longtemps « *méprisé* »<sup>9</sup> par les chercheurs et lecteurs et considéré comme un genre ayant des fonctions négatives (Deleu, 2005 : 8 & 14). Néanmoins, depuis au moins une dizaine d'années on constate une augmentation du nombre de travaux portant sur le fait divers.

Lits dans un de ses articles, à la suite de ses observations auprès des étudiants ressortissant « *d'Espagne, du Portugal, d'Afrique francophone et de divers pays latino-américains* » (Lits, 2001), faisant DEA en communication, montre que le fait divers est

un genre dont la transposition d'une culture à l'autre est difficile. A la suite de ses observations, il s'est avéré que les étudiants en question, bien qu'ils connaissent les médias, ne connaissaient pas le terme « fait divers ». Il résume ses observations de la manière suivante :

« *cette méconnaissance de la notion de fait divers n'est en effet pas liée à une incompréhension linguistique, mais à la non-existence de la catégorie elle-même dans le champ culturel de plusieurs étudiants. Cette absence terminologique se justifie essentiellement pour deux raisons. Soit parce que les événements classés dans la rubrique des faits divers en Francophonie sont insérés ailleurs dans un *rubriquage plus large, soit parce que ces événements, souvent de type criminel (petite délinquance, accidents de circulation, violence urbaine...), se retrouvent dans des pages qui ne sont pas rubriquées. Alors qu'en France, les pages sont presque toujours surmontées d'un titre générique, en Grande-Bretagne, c'est plus rarement le cas.* » (Lits, 2001).*

Après cette constatation, Lits compare la traduction du terme « fait divers » en anglais, en espagnol, en italien, en allemand et néerlandais. Il observe que dans ces langues ce terme ne renvoie pas au même domaine qu'en français et il aboutit aux conclusions suivantes :

- le fait divers ne revoit pas à l'événement mais à la manière de traiter l'information,
- chaque pays a sa propre organisation des journaux et des rubriques, c'est pourquoi les faits divers se trouvent dans des pages ou rubriques différentes par rapport à la presse francophone,
- et les faits divers varient d'une culture à l'autre (Lits, 2001).

Ces données montrent que le fait divers est un genre propre aux médias francophones et un genre dont la transposition est particulièrement difficile au niveau culturel. Tel est le cas du crime d'honneur, par exemple, qui fait partie de la culture anatolienne ainsi que de la culture asiatique, mais qui demeure encore un fait peu ordinaire pour la culture occidentale.

## **2.1. La définition du fait divers**

Le fait divers en tant que pratique journalistique est observé, comme nous l'avons précisé ci-dessus, au XVI<sup>e</sup> siècle mais l'appellation elle-même apparaît seulement dans les années 1830. Ce terme avait changé de forme : de « fait divers » à « faits divers » ou à « faits-divers » pour se stabiliser vers la fin du même siècle. Même si la pratique journalistique du fait date de longtemps, cela n'empêche pas le manque d'une définition bien précise.

Dans les dictionnaires et encyclopédies, on trouve des définitions semblables mais

qui ne le déterminent pas suffisamment le terme. Dans le *Grand Larousse Universel* (1989), on observe la présence de l'expression « fait divers » en tant qu'entrée qui désigne « 1. Événement sans portée générale qui appartient à la vie quotidienne. 2. Rubrique de presse comportant des informations sans portée générale, relatives à des faits quotidiens dans les domaines les plus variés (accidents, infractions, etc.) (*au pl.*) ». Dans le *Petit Robert* (1998) l'expression est absente comme entrée mais elle y figure sous l'entrée « divers », comme « *les événements du jour (ayant trait aux accidents, délits, crimes) sans lien entre eux, faisant l'objet d'une rubrique dans les médias* ». Selon ces définitions, l'expression désigne à la fois la rubrique et l'événement dont la classification est impossible. C'est pourquoi, d'après Barthes

« (...) le fait divers (...) procéderait d'un classement de l'inclassable, il serait le rebut inorganisé des nouvelles informes ; son essence serait privative, il ne commencerait d'exister que là où le monde cesse d'être nommé, soumis à un catalogue connu (politique, économique, guerres, spectacles, sciences, etc.) ; en un mot, ce serait une information monstrueuse, analogue à tous les faits exceptionnels ou insignifiants, bref anormaux, que l'on classe d'ordinaire pudiquement sous la rubrique des *Varia* (...) » (Barthes, 1964 : 188).

Ou encore, le fait divers « *c'est le disparate, le composite, l'hétérogène, ce qui échappe à tout classement (...). Le divers, c'est le marché aux puces de l'histoire dont le principal intérêt est qu'on y trouve et qu'on en ramène n'importe quoi* » (Chevalier, 2010 : 50-51). Bref, c'est un terme qui couvre non seulement ce qui est « *inclassable* » mais il est également un terme à multiples visages. Dans la presse actuelle, c'est un terme qui est « *très présent, opératoire, le terme semble prendre un malin plaisir à se promener de tête en bas de page, et à brouiller du même coup les pistes menant à sa définition et à son classement...* » (Dubied, 2001). En effet, le terme de *fait divers* désigne aujourd'hui à la fois

- le genre médiatique, qui est le fait divers lui-même,
- la rubrique, et dans ce cas placé en tête d'un groupe d'articles, le fait divers réunit plusieurs petits articles à thèmes divers,
- la rubrique d'en tête d'une page ; dans ce cas, il fonctionne comme une rubrique mais plus large que la précédente,
- et finalement, le titre d'un journal ou d'un magazine (Dubied, 2001), comme par exemple *Faits Divers à la Une*, qui est un magazine bimestriel, ou encore un journal numérique <http://www.faitsdivers.org>.



## 2.2. La structure du fait divers

La structure du fait divers est à la fois simple et complexe, car cela varie en fonction de la longueur du texte, et il est possible de l'aborder sous trois aspects différents. Tout d'abord, la structure peut être analysée en fonction de son organisation textuelle.

Selon cette organisation, la majorité des faits divers présente une *structure canonique* : une structure composée d'une *ouverture* (présentation ou résumé), d'un *noyau narratif* et d'une *clôture* (Adam, 1999 : 178-179 ; Petitjean, 1987, 79-81 ; Revaz, 1997 : 22-23). L'*ouverture* est le résumé de l'événement et dans cette partie on trouve les réponses des questions *Qui ? Quoi ? Quand ? Où ?*. Le temps verbal dominant est le passé composé, mais la présence du présent et de l'imparfait est aussi possible. Dans le *noyau narratif*, le fait est raconté de façon chronologique et il est dominé par la présence du passé composé, du plus-que-parfait et de l'imparfait qui sont souvent accompagnés de divers marqueurs temporels. Dans cette partie, on arrive à trouver les réponses des questions *Comment ? et Pourquoi ?*. De plus, en fonction de la longueur du fait divers, on peut y observer plusieurs temps verbaux dus aux propos des témoins ou des autorités interrogés. La *clôture*, qui est souvent au présent et au passé composé, expose les *conséquences* et/ou les *dégâts*, l'état des victimes, etc. d'un ton « *subjectif* où peuvent intervenir le jugement, l'évaluation, les impressions de celui qui écrit » (Adam, 1999 : 179).

Ensuite, compte tenu de la structure précédente et des informations que les faits divers contiennent, la structure du fait divers est considérée par Barthes comme « *une structure fermée* », car

« (...) le fait divers (...) est une information totale, ou plus exactement, immanente ; il contient en soi tout son savoir : point besoin de connaître rien du monde pour consommer un fait divers ; il ne renvoie formellement à rien d'autre qu'à lui-même ; (...) au niveau de la lecture, tout est donné dans un fait divers ; ses circonstances, ses causes, son passé, son issue ; sans durée et sans contexte, il constitue un être immédiat, total, qui ne renvoie, du moins formellement, à rien d'implicite ; c'est en cela qu'il s'apparente à la nouvelle et au conte, et non plus au roman. C'est son immanence qui définit le fait divers » (Barthes, 1964 : 189).

Le fait divers est donc un genre « informativement auto-suffisant » (Petitjean, 1987 : 84) puisqu'il contient les réponses des questions *qui ? à qui ? avec qui ? quoi ? où ? quand ? pourquoi ? comment ? les conséquences, etc.* Cependant, il existe aussi des faits divers « *dont la structure est ouverte* » (*ibid.*). Dans ce cas, bien que la plupart des informations soient présentes dans le texte, il reste également des points non clarifiés parfois sur l'« *identité de la victime, celle des meurtriers, les mobiles de ces derniers...* » (*ibid.*), des enquêtes en cours, des témoins à interroger, etc. Et au fur et

à mesure que les points obscurs s'éclaircissent, de nouvelles publications sont réalisées afin d'apporter des détails sur ces points des faits. Tel en est le cas de l'avion de *Malaysia Airlines* disparu avec ses 239 passagers depuis bientôt deux mois<sup>10</sup>. Et ce fait encore non éclairci, qui est devenu aujourd'hui un mystère<sup>11</sup>, constitue un bel exemple récent pour la structure ouverte des faits divers.

Et finalement, la structure du fait divers peut être étudiée en fonction de son organisation textuelle et énonciative. Comme le souligne Petitjean, la structure du fait divers

*« est doublement hétérogène. Énonciativement d'abord, car il est rapporté souvent par une pluralité de « voix » et « hésite » entre un repérage déictique et un repérage anaphorique. Textuellement ensuite, dans la mesure où, dominé par une structuration narrative qui implique actions, descriptions, dialogues et commentaires, le fait divers n'est pas dépourvu d'enjeux explicatifs et argumentatifs (directs ou indirects) » (Petitjean, 1987 : 73-74).*

Du point de vue énonciatif, le journaliste, en tant qu'énonciateur et auteur du fait divers, n'est jamais présent dans son discours bien qu'il soit spatio-temporellement bien précis. Sauf dans certaines situations dans lesquelles il se désigne par « nous », qui, selon le contexte, peut désigner une entité collective ou un individu ; soit il est désigné comme « *notre correspondant* » ou soit il marque sa présence par sa signature à la fin du texte. Cependant, le texte d'un fait divers peut être riche en déictique personnel ; ceci est dû à paroles rapportées des tiers tels que les témoins, les forces de l'ordre, les juges, les médecins, etc... Leurs présences dans le texte sont marquées par un nom propre, par un pronom, par une paraphrase ou par une description, par un modalisateur ou par des guillemets.

Du point de vue textuel, « *le fait divers est une construction séquentielle hétérogène* » (Petitjean, 1987 : 89), dans laquelle est présent le narratif, le descriptif et l'argumentatif. Considéré comme un texte informatif « *le fait divers raconte un événement perçu dans la conscience des producteurs et des récepteurs comme anormal ou extraordinaire. Aussi le chroniqueur peut-il être tenté de l'expliquer* » (Petitjean, 1987 : 85). Dans ce dernier cas, la séquence descriptive intervient pour présenter les personnages principaux du fait divers et pour apporter une explication sur les circonstances du fait. Il est à noter que c'est notamment les descriptions des personnages principaux qui sont intéressantes car

*« les descriptions de la victime et de ses agresseurs révèlent l'existence de deux axiologies. L'une, positive, organise la présentation de la victime au moyen des traits figuratifs suivants: retraite, richesse, dignité, volonté... Positivité qui, par métonymie, s'étend à la villa et à la ville tout entière. Les qualifications font système: la ville est « belle », la ville est « paisible », l'octogénaire vit « dignement », sa volonté*

est « extraordinaire ». Quant aux désignations de la victime, elles sont neutres ou empreintes de respectabilité : « Jean Thuillieux », « l'octogénaire », « un vieil homme », « le vieux monsieur », « Monsieur Jean ». L'autre, négative, préfigure, comme on l'a vu, les désignations des agresseurs (« tortionnaires », « gangsters », « barbares »...). Négativité d'autant mieux mise en relief que le système de valeurs des agresseurs (mode de vie, intentions...) est complètement occulté au profit des références morales et sociales de la victime » (Petitjean, 1987 : 87).

Ces descriptions sont des descriptions stéréotypées mais qui suscitent des émotions et le sentiment d'insécurité chez les lecteurs. Toutefois, elles méritent d'être analysées dans les cours de production écrite dans le but de présenter la progression thématique et les reprises désignant un même personnage, un même objet, un même endroit, etc.

### 3. Le fait divers dans le FLE et la production écrite

Le fait divers est utilisé dans l'enseignement du FLE depuis longtemps. Moirand (1979) et Cicurel (1990) proposent diverses exploitations pédagogiques d'abord sur la lecture et ensuite sur l'écriture car celles-ci sont « des activités qui ne s'opposent pas ; bien au contraire, elles s'enrichissent l'une l'autre et contribuent à développer chez l'apprenant des stratégies d'apprentissage complémentaires, indispensables à la mise en place d'une compétence de communication en langue étrangère » (Moirand, 1979 : 163). Donc, c'est le « rapport dynamique de complémentarité » (Coste, 1970 : 88) qui contribue le plus aux développements des compétences écrites.

Conformément à ce lien de complémentarité, le fait divers, qui est un genre à dominante narrative, constitue une sorte de récit que l'on peut exploiter facilement dans les cours de FLE. Bien qu'ils relatent généralement des événements malheureux<sup>12</sup>, les sujets des faits divers présentent une grande variété. Leur étude en classe permet de réviser et d'automatiser certains temps verbaux et d'enrichir le vocabulaire. Par ailleurs, ayant une structure textuellement et énonciativement hétérogène, il fournit diverses ressources pour l'étude de l'organisation textuelle (récit, description...) et les connaissances linguistiques (nominalisation, discours rapporté, passif...).

### 4. L'exploitation pédagogique d'un fait divers dans les cours de production écrite

Nous exploitons régulièrement depuis environs 2010 les faits divers en tant que document authentique dans les cours de production écrite pour développer la capacité narrative des apprenants. Ils nous permettent de réviser la structure du récit dans son sens le plus large (situation initiale, le déroulement de l'action et la situation finale), de réviser les temps verbaux, de travailler sur la progression thématique par l'intermédiaire des reprises nominales, pronominales, etc. Le cours de production écrite est un

cours de trois heures par semaine. C'est la raison pour laquelle nous consacrons au moins quatre semaines pour le travail avec les faits divers dans le but de sensibiliser le plus possible les apprenants à la structure narrative car bien qu'ils la connaissent en langue maternelle, les transferts en français restent relativement limités. Implicitement, le travail sur les faits divers contribue aussi à l'apprentissage lexical.

Nous avons exploité le fait divers intitulé *500 000 euros de bijoux volés : trois suspects arrêtés dans l'Hérault*<sup>13</sup> pendant les années scolaires 2010/2011, 2011/2012 et 2011/2013 avec des étudiants turcophones de première année en licence qui avaient atteint le niveau A2/B1. Nous l'avons utilisé dans des années successives comme un document écrit et puis le texte avec sa photo. Le plan du texte était supposé connu par les apprenants car les vols dans les bijouteries existent aussi dans notre pays « *les récits de « vols » ne diffèrent pas d'une langue à l'autre* » (Cicurel, 1990 : 135). Même à un certain degré, le vocabulaire est familier aux apprenants. Et nos objectifs étaient :

- écrire un fait divers, afin de travailler le texte narratif,
- décrire les protagonistes afin d'introduire la description dans le récit,
- rapporter des événements de façon chronologique et réviser les temps verbaux,
- rapporter les conséquences d'un fait,
- travailler le vocabulaire de la délinquance, ici le vol.

Lorsque nous l'avons exploité la première fois, nous l'avons considéré comme un document écrit narratif. Avant d'arriver à la phase de production, nous avons appliqué diverses techniques de lecture et nous avons profité de la partie « *pour lire le texte narratif* » de Cuq et Gruca (2005 : 173-174), car comme nous l'avons préalablement précisé, la lecture et la production sont des activités complémentaires. Voici les étapes effectuées :

## I. La pré-lecture

Nous avons utilisé cette étape afin de mobiliser les connaissances des apprenants aux différents niveaux.

1. D'abord d'identifier le sujet et animer le vocabulaire concernant le sujet ;
2. Ensuite faire des hypothèses sur les types textuels présents dans ce genre ;
3. Faire des hypothèses sur la structure du texte.

## II. La lecture

Après avoir lu intégralement le texte et expliqué les mots, nous avons adopté d'abord la lecture sélective dans le but de trouver les informations essentielles sur le fait. Les apprenants avaient pour tâche de trouver les réponses des questions suivantes qui permettaient de comprendre le fait divers sans entrer en détail.

1. Qui sont les personnages ? Quels sont leurs rôles ?
2. Que s'est-il passé ?
3. Quand et où ?
4. Comment et par quel moyen le délit a été commis ?
5. Quelle en était la raison ?
6. Quels sont les conséquences, les dégâts, l'état des victimes ?

Ensuite, nous avons procédé à un travail plus détaillé, même parfois un peu difficile pour leur niveau.

1. Travailler le vocabulaire. Demander de trouver le vocabulaire appartenant aux mêmes champs lexicaux (*braquage-braqueur-braquer-voler ; déférer au parquet-une information judiciaire*, etc.).

2. Travailler les reprises nominales et pronominales afin de trouver les différentes désignations des personnages et de leurs descriptions, des objets, des lieux (*trois suspects-trois hommes-Français-ils... ; la bijouterie-la boutique*).

3. Travailler sur la structure du fait divers. Observer l'*ouverture* et relever les informations présentes dans cette partie ainsi que les temps verbaux utilisés. Analyser le *noyau narratif* pour établir la chronologie des actions et relever les temps verbaux utilisés. Examiner la *clôture* pour identifier les informations et les temps verbaux qui y figurent.

### III. La préparation à la production et la production écrite

Une fois les lectures faites et les analyses sur la compréhension du texte réalisées, nous avons travaillé encore une fois afin de trouver le vocabulaire et les expressions que l'on pourrait utiliser pendant la rédaction. Les raisons en sont diverses : rappeler le vocabulaire déjà appris ; trouver des synonymes afin d'élargir le vocabulaire, etc. Trouver des expressions et des structures susceptibles d'être utilisées lors de la production. Ainsi, on essaie de trouver les « *manières de dire* » en français et diminuer l'influence de la langue maternelle dans les productions en français car la plupart des étudiants ont tendance à penser en langue maternelle et à traduire leurs idées en français. Par conséquent, leurs productions sont plaines de « *manières de dire turques* » mais écrites en français.

Cette phase est suivie par la phase de la lecture de la consigne et de la préparation d'un plan établi à partir des questions *qui ? avec qui ? quoi ? quand ? où ?... et en écrivant brièvement les réponses. Et après ces préparations, les apprenants, seul(e) ou en groupe, écrivent leur propre texte ; cette phase étant suivie par celle de correction des productions en classe.*

## 6. Conclusion et propositions

Travailler le texte narratif avec le fait divers a plusieurs apports aux apprenants. Pendant les cours, nous avons observé des améliorations aux niveaux de structure et d'information dans les productions des apprenants. Auparavant, lorsque l'on demandait aux apprenants de raconter une histoire, on n'arrivait pas à trouver toutes les informations nécessaires dans leurs productions ou bien elles étaient dispersées accidentellement tout au long de la production. De plus, leurs copies étaient pleines de pronoms personnels qui s'amalgamaient et leurs identifications posaient des problèmes, et par conséquent, cet amalgame influait sur la cohérence de la production.

Après avoir travaillé sur des faits divers, nous avons constaté que la plupart des apprenants essayaient de respecter la structure du fait divers en racontant l'histoire ; de dépenser également des efforts pour varier les pronoms personnels par des descriptions nominales, démonstratifs, possessifs, etc... dans le but de nommer différemment la victime ou le(s) coupable(s) (criminel, bandit, meurtrier, etc.), car même si les étudiants connaissaient le vocabulaire, ils se contentaient d'utiliser seulement les pronoms personnels ; et d'insérer des phrases descriptives dans l'histoire qui permettent de ralentir le rythme des verbes d'action qui se succédaient.

Finalement, avec les faits divers, il est possible de travailler de diverses façons sur les différentes particularités de la langue. Par exemple,

- En montrant la photo d'un fait divers, on peut demander aux apprenants de trouver le vocabulaire nécessaire et de raconter le fait. Après la correction, on peut distribuer aux apprenants le texte original, leur demander de le lire et de comparer le texte avec leurs productions afin d'analyser les différences au niveau structurel du texte ainsi qu'au niveau des structures phrastiques.

- Il est également possible de travailler sur les différentes versions d'un même événement tirées de plusieurs sources, comparer les textes, analyser la chronologie du fait, les descriptions des personnages et le vocabulaire utilisé...

- Aux niveaux B1+/B2 avec des faits divers plus longs et plus compliqués, il est possible de travailler sur les diverses formes du discours rapporté ; sur la valeur du conditionnel dans les discours rapportés ; sur l'auteur/narrateur et son point de vue.

## Bibliographie

- Adam, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle : des genres, des discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Barthes, R. 1964. « La structure de faits divers », *Essais critiques*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bérard, E. 1991. *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Paris: CLE International.
- Chevalier, L. 2010. *Splendeurs et misères du fait divers*. Paris: Perrin.
- Cicurel, F. 1991. *Lecture interactive en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Courtyllon, J. 2003. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Coste, D. 1970. « Textes et documents authentiques au Niveau 2 », *Français dans le monde*, no 73, p. 88-94.
- Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International / Asdifle.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.
- Dubied, A., 2001. « Invasion péritextuelle et contaminations médiatiques », *Semen*, 13. URL : <http://semen.revues.org/2633> (consulté le 06.06.2013).
- Deleu, Ch., 2005. « Introduction », *Les Cahiers du journalisme*, no 14. URL : <http://www.cahiers-dujournalisme.net/cdj/pdf/14/intro.pdf> (consulté le 27.06.2013).
- Galisson, R. et Coste, D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Gerbault, J. 2006. « De l'utopie de Babel à la réalité des environnements informatisés : autonomie et intercompréhension », *Mélanges CRAPEL*, no 28, p. 213-223. URL : [http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/16\\_GERBAULT.pdf](http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/16_GERBAULT.pdf) (consulté le 13.02.2014).
- INA STAT, 2013. « Les faits divers dans les JT : toujours plus », *La baromètre thématique des journaux télévisés*, no 30. URL : [http://www.inatheeque.fr/medias/inatheeque\\_fr/publications\\_evenements/ina\\_stat/INASTAT\\_30.pdf](http://www.inatheeque.fr/medias/inatheeque_fr/publications_evenements/ina_stat/INASTAT_30.pdf) (consulté le 17.03.2014).
- Lits, M., 2001. « Le fait divers : un genre strictement francophone ? », *Semen*, 13. URL : <http://semen.revues.org/2628> (consulté le 27.06.2013).
- Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit*. Paris : CLE International.
- Petitjean, A., 1987. « Les faits divers : polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle », *Langue Française*, no 74, p. 73-96. Doi: 10.3406/lfr.1987.6436.
- Révaz, F. 1997. « Le récit dans la presse écrite », *Pratiques*, no 94. Metz: Cresef, 19-33.

## Notes

1. Aujourd'hui, nous avons plusieurs publications sur les documents authentiques, sur leurs didactisations et leurs exploitations, et particulièrement sur les expériences de classe publiées selon le public, le niveau, le texte employé, etc. On peut citer *Documents authentiques écrits* (1998, CLE International) de Michel Boiron et Christian Rodier, qui sont des fiches pédagogiques photocopiables préparées à partir des documents authentiques selon des niveaux ; le numéro 2 de *Synergies Canada* (2010, GERFLINT), consacré aux documents authentiques ; l'ouvrage tout récent de Alex Boulton et Henry Tyne *Les documents authentiques aux corpus : Démarches pour l'apprentissage des langues* (2014, Éditions Didier). Et il y a aussi plusieurs articles sur Internet.
2. tels que <http://www.busuu.com>, <http://livoemocha.com>, etc. [consultés le 01.05.2014].
3. <http://www.didieraccord.com>, <http://www.didierbravo.com> [consultés le 01.05.2014].
4. <http://www.bonjourdefrance.com> et <http://editions-entrefilet.fr/pages/fr/accueil/accueil-bien-dire.php> [consultés le 01.05.2014].
5. [www.tv5.org](http://www.tv5.org) [consulté le 01.05.2014].
6. [www.rfi.fr](http://www.rfi.fr). [consulté le 01.05.2014].
7. Cette œuvre est en fait les notes de l'auteur de son cours sur l'histoire du fait divers donné au

Collège de France en 1981. L'édition de ces notes est réalisée par Emilio Luque.

8. *Enquêtes criminelles* est une émission diffusée depuis octobre 2008 et présentée par Sidonie Bonnet :

[http://www.w9.fr/emission-enquetes\\_criminelles\\_le\\_magazine\\_des\\_faits\\_divers/](http://www.w9.fr/emission-enquetes_criminelles_le_magazine_des_faits_divers/) [consultée le 11.04.2014], et l'émission 3. *Sayfa* est présentée par Emrah Çakmak.

[http://www.cine5.com.tr/programlar/emrah\\_cakmak.html](http://www.cine5.com.tr/programlar/emrah_cakmak.html) [consultée le 11.04.2014].

9. Sans oublier les plus grands contributeurs à l'étude des faits divers, Roland Barthes et le texte « Structure du fait divers » dans *Essais critiques* (1964), Georges Auclair et son œuvre *Le Mana quotidien. Structures et fonctions de la chronique des faits divers* (1970), mais également Marc Lits et Anne Dubied et leur œuvre *Le fait divers* (1999), Anne Dubied sur *Les dits et les scènes du fait divers* (2004). Le numéro 14 de la revue *Les Cahiers du journalisme* (2005) est consacré aux faits divers. Il existe aussi plusieurs œuvres sur les faits divers en littératures.

10. Un avion de la compagnie aérienne Malaysia Airlines qui effectuait un vol entre Kuala Lumpur et Pékin a disparu le 8 mars 2014. Depuis ce jour, l'avion et ses passagers restent introuvables. Pour plus de détail : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Vol\\_370\\_Malaysia\\_Airlines](http://fr.wikipedia.org/wiki/Vol_370_Malaysia_Airlines) [consulté le 01.05.2014].

11. Le mystère est l'une des caractéristiques des faits divers que nous n'avons pas abordée dans cette présente étude mais c'est le mystère ou le mystérieux qui attire le plus les lecteurs.

12. Toujours selon la recherche de l'INA Stat parmi 2510 faits divers passés à la télévision seulement 113 sujets rapportent une bonne nouvelle ou un événement heureux.

13. Journal *Le Parisien*, 5 février 2009, [en ligne] : <http://www.leparisien.fr/faits-divers/500-000-euros-de-bijoux-voles-trois-suspects-arretes-dans-l-herault-05-02-2009-400189.php> [consulté le 01.05.2014].



## The Portrait of The ‘Scapegoat Woman’ As Witch



**Serap Yüzgüller Aرسال**

serapyuzguller@gmail.com

Université d’İstanbul, Istanbul, Turquie

**Seda Yavuz**

Université d’İstanbul, Istanbul, Turquie

sedayavuzerol@gmail.com

Reçu le 02-04-2014 / Évalué le 15-05-2014 / Accepté le 15-10-2014

### Le Portrait de la Sorcière comme “Bouc Emissaire”

#### Résumé

Dans les cultures primitives il n’est pas possible de distinguer nettement le “bien” et le “mal”. Mais il est inévitable de ne pas se choisir une victime. Les religions monothéistes ont mis en relation le Bien et le Dieu tout en situant le Mal dans le rôle de Satan. En ce qui concerne cette distinction, nous pouvons trouver les sources de la transformation de la femme “bouc émissaire” en une sorcière chez les hérétiques occidentaux. La définition de l’Hérétisme par la Papauté et les accusations ont déterminé la chasse aux sorcières au XV<sup>e</sup> siècle. Ainsi l’identité de la sorcière est promu en un code conventionnel. Le but de cet article est d’analyser l’impact entre ce code conventionnel et le code visuel proposé par l’art européen.

**Mots- clés:** bouc émissaire, mal, sorcellerie, femme, hérésie

### “Günah Keçisi” Olarak Cadı Kadın Portresi

#### Özet

İlksel kültürlerde kesin bir ‘iyi’ ve ‘kötü’ ayrımından söz etmek olanaklı değildir. Bununla birlikte bir kurban seçilmesi kaçınılmazdır. Tek tanrılı dinler iyiliği Tanrı’yla ilişkilendirirken kötülüğü ise dışsallaştırarak Şeytan kimliğinde tanımlamıştır. Bu ayrışma temelinde, ‘günah keçisi’ kadının cadıya dönüştürülmesinin köklerini Batılı heretiklerde bulabiliriz. Papalığın heretikliği tanımlama biçimi ve getirdiği suçlamalar 15. yüzyılda başlayan cadı avının temel ilkelerinin belirleyicisi olmuştur. Böylece cadının kimliği uzlaşsıl koda dönüştürülmüştür. Metnin amacı, bu uzlaşsıl kodla Avrupa sanatında üretilen görsel kod arasındaki etkileşimin çözümlenmesidir.

**Anahtar kelimeler:** günah keçisi, kötülük, cadılık, kadın, heretiklik

### The Portrait of the Scapegoat Woman as “Witch”

#### Abstract

In primitive cultures it may not be possible to discuss the distinction between the concepts of ‘good’ and ‘evil’. Therefore a chosen victim would be necessary. The

monotheistic religions associate the concept of 'good' with God and describe 'evil' as an external concept; Devil. On this basis the distinction it is possible to trace the origins of women as 'scapegoat' and labelled as a 'witch' among European heretics. The definition of heresy and the accusations against the heretic sects by the Papacy were determined the reasons for the witch-hunts started in the 15th century. Thus the identity of witch became a conventional code. This text aims to analyse reflections between the conventional code and the visual code in European art.

**Keywords:** scapegoat, evil, witchcraft, woman, heresy

History is the form of communal memory favored at any particular time (O'Doherty 2010: 91). To describe the concept of 'evil' herein, one needs to trace back the externalization process of human beings' fear and hope. Fear is evoked because of the limitations of human abilities or the sense of 'not being able to'. It may not be possible to discuss the distinction between the concepts of 'good' and 'evil' in primitive cultures, where fear is not conceptualized. However, the differentiation between these two begins, when faith is perceived as a system. Rituals are created by primitive people's necessity of communication with the supernatural powers and this, in turn, introduces the mandatory roles (Messadié 1999: 35-36). One that intermediates between the supernatural powers and the community is either a ruler or a sorcerer. Meanwhile, a chosen victim would be necessary. Girard argues that the victim turns into a mythic creature in time, and has two intrinsic features, i.e. physical and moral monstrosity. The physical deformity of a victim, as Girard further explains, corresponds to a real human characteristic or an infirmity. The scars on Oedipus or Hephaestus's lameness are considered as virtual as the features of a witch per se. Moral monstrosity, by contrast, actualizes the tendency of all persecutors to project the monstrous results onto some poor unfortunate, who by being infirm or a foreigner suggests a certain affinity to the monstrous (Girard, 2005:47-48). Besides, the more the faith of the persecutors on a victim's guilt departs from rationalism, the more firm is their conviction.

### Descriptions of evil

In a series of works tracing the history of the 'Devil', Russell associates the concept of 'evil' with metaphysical 'inability', physical 'pain' and moral 'sin'. This concept corresponds to a destructive action in a triadic context of fear, pain and sin<sup>1</sup>. The tension between good and evil is not only the fate of human beings, but also a role assigned to the divine power. It could be claimed that, co-existed with natural components, the destructive power of 'beneficent' God, the creator of the physical universe, is a repercussion of its 'evil' side. This paradoxical nature of God, therefore, has turned into a dualist approach based on the principle of dichotomy. By virtue of its closeness to the unconscious, myth is complex and ambiguous, and comprised of both good and evil (Russell 1999: 60-61). Seldom in myth is anything seen as wholly evil. Eventually,

the concept of good and evil are perceived as polarities, opposing absolutes. This conflict then leads a struggle, in which good and evil are only identified according to two measures, i.e. victory or defeat. As a result, this would mean that there is no ambiguity, rather the defeated is the evil.

In addition to these discussions, the concept of evil is associated with the demonic cults in primitive cultures. These demons are regarded as 'evil forces', which are liable for natural disasters, such as epidemic diseases, storms, floods or drought. To avoid these disasters, what is there is 'witchcraft', again related to the mystical powers with one distinction though: they are the 'good' forces in charge. Furthermore, the evolution of witchcraft as a remedy to daily problems is a sign of a new ambivalence and separation. Whereas there are witchcraft practises used as a healing, treatment or a supplement essential to the growth of crops, other emerging witchcraft practises do the opposite. As far as the conflict between good and evil concerned, the concept of witchcraft is identified with a new dichotomy, more appropriately white and black magic. White magic is canonized for its power to protect life and properties and to increase productivity. Contrary to white magic practised notably by ruling class and also ordinary people (Ünal, 2004:42), black magic sometimes caused big debates among the ruling class. Besides, the practitioners of black magic were punished because of their affinity to the demonic forces. The first code of King Hammurabi of Babylon prescribes death penalty for black magic, and the second code states that an alleged practitioner of black magic shall be subjected to an 'ordeal by water'. Another similar penalty procedure was used to justify whether witches are powered by these demonic forces or not.

Moreover, the monotheistic religions associate the concept of 'good' with the Creator of the Universe and describe 'evil' as an external concept. As mentioned in the Old Testament, Judaism deviates from the notion that both good and evil were co-existed in Jehovah, and then inclines to perceive 'evil' as an external element. On the other hand, this external force is personalized in Christianity. Considering the role of Jesus Christ as a Messiah, this force must be the 'Devil'. Therefore, the existence of demons and the symbol of evil, namely the Devil, their roles and how they would be penalized in the second coming of Jesus Christ became the main questions of the Era of the Church Fathers. One of the early Christian theologians, St. Augustine of Hippo (354-430) draws attention to the influence of the Devil, i.e the fallen angel, and demons on human beings and argues that witchcraft practises must be seen as collaboration between these demons. St. Augustine of Hippo further mentions the agreement between the Devil and these demons and thereby is considered an idea architect, who set the stage for witch-hunts to be commenced a thousand year later after his death.

### The concept of heresy as a form of evil

Influenced by the Aristotle's views, the scholastic theologians of the Medieval Age had a firm belief on the discussions of St. Augustine of Hippo. These theologians propose that there is no such thing as a white magic, and all witchcraft practitioners recognize the Devil as a partner to God. This hypothesis is also coherent with the definition of heresy, which would mean that a witch has a heretic soul. Because witchcraft is identified as a demonic practise, this also attributes a 'malevolent' aspect to females. In various cultures, witchcraft is a tradition generally associated with women (Akın, 2011:159). It is also interesting to note that some of the emblematic people established the principles of Christianity frankly accused women for their affinity to the evil. To give an example, the early Christian theologian Tertullian describes Eve as 'the Devil's gateway'. Similarly, the Italian theologian Thomas Aquinas claims that women are more capable of and talented in demonic practises than men. These anti-women perceptions can also be traced in the Bible, but not in the quotes of Jesus Christ. The words of a Christian missionary Saul of Tarsus may support these views as follows, "women are to be subject in everything to their husbands as slaves are to be to their lords" (The Letter of Paul to the Ephesians, 5: 22; The Letter of Paul to the Colossians, 3:18-22).

In parallel with the notion of 'true faith' monopolized by the Church, Christianity is recognized as a historical period during which the concept of heresy and who should be regarded as heretic were identified. It might, therefore, be important to trace the story of heresy shaped by the interests of the Church to understand the evolution of witches. The First Council of Nicaea in 325 decided against the Arians overwhelmingly and condemned Arianism as heresy. Indeed, the beliefs of the Arians on the Holy Trinity are presumably the starting point of a separation in the Christian world. The idea of Arianism lies on the premise that Jesus Christ is not the son of God the Father, but an ordinary man, born of Mary. The Arians, hence, insist on the distinction between God the Father and God the Son and place Jesus Christ into an inferior position. Apart from this main controversy discussed in the First Council of Nicaea, Gnosticism and Manichaeism were recognized as the evil faiths emerged in the early Christian period. Based on a dualistic approach, these religious systems associate 'good' with God, who is hidden and distant from the material world. The symbol of 'evil', on the other hand, is the Devil, who is the creator and the lord of this world. Besides, influenced by the doctrines of Zoroastrianism, Buddhism and Christianity, Manichaeism was seen as a threat because of its predominance in the community. In his autobiography, *Confessions*, the Church Father St. Augustine of Hippo explains his dedication to Manichaeism, i.e. the religion of Light, lasted for nine years. However, later he denied the doctrines of Manichaeism in his other works such as *De Manichaeis* and *De Heresibus*, which became the guidebooks of the Church on heresy.

It is possible to trace the origins of women as 'scapegoat' and labelled as a 'witch' among the early European heretics. For the first time in 1022, a small heretical sect was burned at the stake in Orléans. They were condemned because of their beliefs on the Devil in the form of an Ethiopian (i.e. Ethiopians represent the real evil because of their black skin colour), the rejection of all church sacraments, e.g. cross, bread, wine, and the denial of the doctrines of the virgin birth and the resurrection (Martin, 2009:44). Similar with the accusations of Pagans towards the early Christians, they were blamed for child sacrifice, organizing night rituals and witchcraft practises. This accused heretic sect was the pioneer of Catharism, but the witches' turn had not come yet.

### **Heretical Christian groups in the late Middle Ages and Cathars**

From a historical perspective, these first European heretic sects could be associated with the Bogomils founded in the territories of today's Bulgaria and the Paulicans, one of the first heretic sects flourished in the Anatolian region. There is not sufficient information about the origins of the Paulicians, named after St. Paul of Samasata, Bishop of Antioch, who recognized Jesus Christ not as a divine Logos, but as an ordinary man. On the contrary, the Bogomils enjoyed a wide-spread dominance. They are both known as the supporters of a dualistic world-view as seen in the other 'evil' religions of the Early Christian period. These two religious sects rejected the material items in worship and sacraments and more importantly, did not use the Christian cross. They believed that God the Father has two sons, namely the Devil and Jesus Christ. The Devil is the creator of the material world, and the Church is the collaborator of the Devil. Even defending his beliefs against the Komnenos dynasty for nearly fifty years, the leader of this movement and medicine Basileios was burned at the stake. These heretic beliefs, after all, were existed in different forms until the 19th century.

After long-standing disputes, the formal separation between the Patriarch of Constantinople and the Papacy took place in 1054. The rejection of the heretic groups with detentions occurred at the same period. Beyond the predictions of the Catholic Church, however, a new heretic sect was ready to break this silence. Appeared in Languedoc, the Cathars thrived in many territories of Europe, mainly in France and Germany. Their traditions were mostly derived from the beliefs of the Bogomils and they identified themselves as 'Good Christians' observing the doctrines of the Bible. Furthermore, the Cathars dismissed the Church as 'the Church of Satan' and rejected it both as an institution and a place of worship. It is possible summarize the dualistic doctrine of Catharism as 'the soul is not belonged to, but the flesh is imprisoned in the material world'.

In the early 13th century, Languedoc was a peaceful and flourished region for the Cathars, the Jews and the other Christian sects. Meanwhile, Pope Innocent VIII

proclaimed a crusade to suppress the Cathars. They were tried to persuade and invited to repent of their sins by the ambassadors of the Pope. Besides, there were theological duels between the ambassadors of the Cathars and the Catholics, during which the Cathars' heresy was treated equal to treason and they were tried to assimilate. Returning from the land of the Cathars empty-handed, the Pope initiated a massacre under the name of Albigensian Crusade. The Inquisition came into existence in 1231 to 'root out the weeds' and legitimized the battle with Catharism, which became the most influential heresy of the Europe.

The Cathars were massacred by the Papacy because of their dualistic doctrines existing almost 200 years and, were accused for sexual heresy, child sacrifice, Sabbath rituals and witchcraft; the same allegations made towards the Jews before. On this basis, the definition of heresy and the accusations against the heretic sects by the Papacy were determined the reasons for the witch-hunts started in the 15th century. The conclusions of the trials proceeded against these heretic sects were all similar. In other words, the Pope, the representative of the spiritual world, seized the property of these sects declared as 'heretic'. Witchcraft was one of the accusations against the European heretics, such as the Bogomils, the Cathars or the Waldensians, and this situation, in turn, cancelled the legitimacy of white magic. Therefore, the practises of a witch chosen as 'scapegoat' would be seen as black magic without question.

### ***Malleus Maleficarum: Witchcraft as new heresy***

In the 14th century, the Papacy and the Monarch of the Continental Europe were in the need of a more powerful enemy, namely the Devil and its collaborators. This need emerged from the desire of the Catholic Church to obtain political power and wealth. Indeed, the Catholic Church claimed itself as the heir of the Roman Paganism, the founder of the universal moral principles. This need required them to materialize the 'non-physical' sin existed in the identity of a heretic, into a physical reality by means of a witch. It is also be interesting to note that, the trials proceeded against witches covered new accusations compared with the ones against the heretics. These were witchcraft, transforming into animals and flying at night (Martin, 2009: 48). Therefore, they were primarily accused for their collaboration with the Devil. It is also important to make a distinction between witches and the Jews, people with leprosy, traditional sorcerers and the other heretic sects. Akın suggests that their only common point is to be a part of a long chain rejected by the Christian society (Akın, 2011:157).

Written by two Dominican inquisitors and clergymen, *Malleus Maleficarum* (Hammer of the Witches) became the guidebook on the witch-hunts lasted for 300 years throughout Europe. Step-by-step, this book describes witches from the point of Scholasticism. It could be argued that witches were also perceived as the creation of Scholastic thoughts.

The book portrays witches as heretics and focuses on their interaction with human beings, animals and the universe. Furthermore, it takes an in-depth look at how witches forced people to refrain from sexual intercourse or reproduction and even how they damaged men's sexual organs. Being able to transform human beings into animals, witches were also told to kill fetuses or new-born babies and sacrifice them to the Devil. These practises were the explicit signs of a new monstrous creature. Moreover, their collaboration with the Devil was associated with their ever-lasting lust. Above all, the evil was assigned a sex and witches started to spread their disclosed heresy not to men, but to women (Eco, 2009:208). The suspects were easily forced to confess the accusations 'already' assembled in *Malleus Maleficarum*, under torture or threat of torture. Each confession was accepted as a testimony with evidence, which turned a 'suspect into a real witch' as already set forth in the declaration of Pope Innocent VIII.

Similar with the discussions in *Malleus Maleficarum*, the origins of the characterization of witches as woman are derived from the Mesopotamian civilizations, which associated evil with females. In this particular context, it is important to mention a female demon of the night called *Lilitu*, who seduces men in their sleep, harms women to prevent pregnancy and attacks children. *Lilitu* is the ancestor of *Lamia* in ancient Greek mythology, known as a female child-eating demon. In Jewish mythology, on the other side, this female demon is recognized as the ancestor of *Lilith*, who supposedly was created before Eve. The common feature of these female evil characters is reversing the meaning assigned to the Cult of the Mother-Goddess entirely. The warden of wealth and reproduction, i.e. the feminine power, was transformed into an 'evil symbol' which damages men's sexual organs, and appeals to lustful sexual desire and unrestrained pleasure. According to Jewish folklore, *Lilith* is known as the first created woman and was demonized because of her rebellion against Adam and God. Furthermore, she allegedly was not created from Adam, yet the first woman created by God. *Lilith* was insisted on being sexually dominant, and eventually decided to leave Adam because of his physical force. Leaving Adam alone in the Garden of Eden, *Lilith* mated with the demons and produced many other demon children. God commanded her to come back, yet *Lilith* did not obey the command of God, and her children were killed as a punishment. There was no other way for her rather than to become an enemy of pregnant women and children, and eventually she made her choice on the evil's side.

Interestingly enough, considering the economic and social conditions, the most unproductive period of the 14th century Medieval Europe corresponds to the commencement of the witch-hunts. Marked as 'The Age Calamitous', this period introduced many unexpected situations, such as epidemic diseases, especially plague, harsh climate conditions and crop failures. In *Malleus Maleficarum*, men are described mentally and morally more vulnerable than women, while women, who monopolised the witchcraft

practises, are seen as the main reasons of these disasters. In this particular context, it could be argued that witchcraft is way to explain this social turbulence by assigning it a religious identity (Akın, 2011:153). In the early periods of the witch-hunts, the victims were chosen from the old women with physical impairment. However, it should bear in mind that the stereotype of witches was changed during the witch trials. More properly, the well-known sage women were transformed first into a woman sorcerer and then into a witch, the collaborator of the Devil.

Since the Archaic period, 'evil' has been symbolized with an icon in the form of both human and animal with physical deformity. This icon has been survived until today. Similarly, a witch is recognized as an old shrewish woman with a big nose and sunken red eyes. She is claimed to have flown on her broom to spread her evil practises and her crow always accompanies her by standing on her shoulders. A witch generally lives alone in the hidden and dark places of the forests, where nobody has the courage to visit. In spite of her abnormal appearance, she is a part of this nature, can speak with animals and recognizes poisonous plants. Besides, witches are claimed to have a special affinity to goats. Girard (2005:67) points out that if a witch has a pet (e.g. cat, dog or bird), then she is believed to be look alike to her pet, and the pet is seen a temporary material reality or a disguise of evil. Most of these scapegoats were the old and healer sages, who treated the inhabitants of the European villages. In addition to the supernatural powers of these women treating both humans and animals, there was a common perception that the one who knows healing, should also know how to damage. It was possible to see some young and beautiful women, a few men and even some children chosen as scapegoats. In *Malleus Maleficarum*, it is stated that witches hold a mark of the Devil on their bodies. Therefore, in the course of the witchcraft trials, these marks were searched on the suspects in order to justify their collaboration with the Devil. As an example, these witches were thoroughly examined to see whether they have pronged feet or a raised bump on their forehead, which could be considered as a horn. This symbol would be the proof for their collaboration with the Devil, because a horn is one of the main marks attributed to the Devil. A standard inquisition procedure consists of shaving all body hair of the accused witches and pricking their skins with needles or pins (Haught, 1999:54). If the stripping of the body did not work, the authorities would begin to torture. The tortures, on the other hand, consist of removing nails from fingers or toes, putting red-hot irons on their breasts. The sexual organs of witches were of particular interest for the torturers. The bodies of witches were placed upon racks or spiked wheels, and hence every tortured victim was forced to make a confession, and then their punishment was executed. These punishment procedures should not be overlooked because of their similarity with the tortures applied to the Christian male and female saints by the Pagans. Contrary to the Cathars, who were tried to persuade



and invited to repent their sins, the women accused of witchcraft were tortured until they made a confession.

### **Witch image as a visual code**

As already mentioned, this anti-women stance was first described by St. Augustine of Hippo, developed in the course of the Scholastic period and reached to its peak with the *Malleus Maleficarum*. This stance then became a conventional code existed in the identity of a witch. Further, taking its ground on literature, the stereotype of a witch was turned into a visual code with a more inferior position compared to human beings during the witch-hunts from 15th to 17th centuries. Following the tradition of 'books for the illiterate' commenced by Pope Gregory the Great, the Catholic and the Protestant Churches distributed one-page announcements with the question of 'who is witch' and depicted her profile on them. As a result of these hand-outs and some other denouncements, thousands of women were massacred. Similarly done for the people living in the far distant countries under European colonial rule, one of the methods to iconize witches is to relate their physical and moral monstrosity to the 'othered'. During the witch-hunts took place from the Medieval Age to the Baroque, some dichotomies such as beauty-ugliness and good-evil were identified according to the dominant aesthetic principles. In the history of heresies in Europe, disfiguration, physical deformity were not related to the notion of the 'othering' until the image of witch came into existence. On the other side, physical ugliness and moral evil were associated with the image of Jews in the Medieval Age. Flourished with the *Renaissance art*, the prefiguration of witches was recognized as a Jewish image created during the late medieval period and maintained in the *Renaissance art*. *The Jews were transformed into an ugly and evil image because of their affinity to the Devil and also became the grotesque symbol of the absolute evil with their cone-shaped pointed hats, rude behaviours and particularly for their depicted faces with a physical deformity.*

Following the advent of printing, the distributed texts legitimized the identity and execution of witches throughout Europe, and then their text based identity was placed in the memories as an image thanks to the prominent artists of this period. Witches, who were previously described by the German Dominican clergymen, were turned into a visual image by the Northern Renaissance painters. Therefore, it is possible to count the engravings on the text written about witches by Ulrich Molitor, two years later than *Malleus Maleficarum*, as the first examples of this category. Although Molitor proposes that the practises associated with witches are only fictional accounts, he believes that even those women are not witches, they are guilty because their practises derive their origins from the Devil<sup>2</sup>. The illustrations of the stereotype of witches elaborated in *Malleus Maleficarum* could be seen in the paintings of Hans Baldung, an artist of Albrecht Dürer's studio. The witches of all ages depicted by Baldung are lustful women

with physical deformity and who cast spells<sup>3</sup>.

It could therefore be claimed that the painter follows a 'visual code expressing a more inferior status compared to human beings'. 'The Four Witches' by Dürer<sup>4</sup>, on the other hand, remains faithful to the dominant principles of *Renaissance Art* rather than of *Malleus Maleficarum*. To identify these four women with normal physical appearance and gestures as a witch, it is necessary to see the image of Devil decentred in the painting. The viewers, who cannot identify the Devil hidden by the painter, may suppose this work depicting a mythological scene. At this point, it would also be useful to refer to 'The Witch of Endor' by J. Cornelisz as another interesting example<sup>5</sup>.

Cornelisz depicts a story, which had not been represented within the context of iconographic tradition until that time. His painting tells the story of a witch mentioned in the Old Testament, and so contributes to the evolution of the image of witches by referring to the Bible.

In the 17th century, coherent with the interior scenes of the Dutch Golden Age, the paintings depict witches generally in their homes. The Flemish painters illustrate many witchcraft practises, such as from the preparation of Sabbath rituals to transforming into an animal, by means of crowds reminding the tavern scenes of that period. In addition to this, the familiar scenes of the 17th century Northern European paintings can be observed in these works. These are the women reading a book or pulling off her socks and some other objects such as blazing candles, red slippers and an hourglass. These painting are also influenced by the symbolic representation of this period, however the visual codes are used in different forms in parallel with their contents. For instance, known as the common imagery of Vanitas themes, skull is used with white lily, which is the common attribute of Mary in Christian art (Fig. 5). In this way, a new visual code has been created. This code draws attention to 'lust', which is recognized as one of the seven deadly sins representing the death of innocence and one of the main reasons for the collaboration between witches and the Devil. The pictures of the books illustrating the executions of witches not only were the revelation of these occurrences, but also contributed to influence the historical period by spreading fear around. The paintings showing the tortures experienced by witches remind the scenes of the Christian female martyrs, because these women are tortured in both cases. There is one distinction though: a female saint is tortured because she is already surrendered to death, and hence does not represent with physical deformity. On the other hand, a witch is particularly condemned to suffer from ugliness because of her denial. Furthermore, while female saints are blessed, witches lose their human characteristics and are transformed into a monster<sup>6</sup>.

### Instead of a conclusion

The Catholic and Protestant authorities identified and iconized each other as 'Anti-Christ' and did not compromise with each other. Their only common point was the explicit definition of witch and the persecution procedures. Even though the Christian tradition makes a distinction between 'good' and 'evil', the most essential common feature of this incomplete human (woman as a heroine or a witch) has been the obligation for suffering since the existence of Lilith. The communal memory has been created by the tradition, which recognizes the first woman not as Lilith, but as Eve, who tasted and made Adam taste the forbidden fruit, and assigns women the role of scapegoat. The identity of witch that was represented with stereotypes can be considered as the victim of a mentality not being able to agree on the "being human". On the other side, men to whom the 'woman as incomplete human' is unable to spread her evil, has implicated another mentality to women in order to create 'other' in themselves. The witch is also 'other' for women!

### Bibliography

- Akın, Haydar. 2011. *Ortaçağ Avrupa'sında Cadılar ve Cadı Avı*, Ankara: Phoenix Yayınevi. Efeslilere Mektup(Ephesians) 5: 22 ; Koloselilere Mektup (Colossians) 3:18-22.
- Eco, Umberto. 2009. *Çirkinliğin Tarihi (On Uggliness)*, İstanbul: Doğan Kitap.
- Girard, René. 2005. *Günah Keçisi (The Scapegoat)*, Çev: Işık Ergüden, İstanbul: Kanat Yay.
- Guiley, R.E.1989. *The Encyclopedia of Witches and Witchcraft*, Facts on File INC, New York.
- Haught, James A.1999. *Kutsal Dehşet (Holy Horrors)*, Çev: Uğur Alkapar, İstanbul: Aykırı Yayınevi.
- Kramer H., Sprenger, J. 1971. *The Malleus Maleficarum*, Trans. by the Reverend Montaque Summers, New York: Dover Publications INC.
- Lehner, E.&J. 1971. *Devils, Demons and Witchcraft*, New York: Dover Publications INC.
- Martin, Sean. 2009. *Katharlar (The Cathars: The Most Successful Heresy of the Middle Ages)*, Çev: Barış Baysal, İstanbul: Kalkhedon Yay.
- Martin, Lois. 2009. *Cadılığın Tarihi (The History of Witchcraft)*, , İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Messadié, Geral. 1999. *Şeytanın Genel Tarihi (A History of Devil)*, Çev: Işık Ergüden, İstanbul:Kabalcı Yay.
- O'Doherty, Brian. 2010. *Beyaz Küpün İçinde- Galeri Mekanının İdeolojisi*, Çev: Ahu Antmen, İstanbul: Sel Yay.
- Russel, Jeffrey Burton. 1999. *Şeytan (Devil: Perceptions of Evil from Antiquity to Primitive Christianity)*, Çev: Nuri Plümer, İstanbul:Kabalcı Yay.
- Ünal, Ahmet. 2004. 'Hititlerde Büyü', *Arkeo Atlas*, S.3, İstanbul.

### Notes

1. There are various disciplines, particularly sociology and psychology, propose different scientific approaches to the origin of 'evil', however they are not included here for the purposes of this paper.
2. <http://ebooks.library.cornell.edu/w/witch/> [accessed 04-01-2014].

3. [online] [http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight\\_objects/pd/h/hans\\_baldung\\_called\\_grien\\_wi.aspx](http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight_objects/pd/h/hans_baldung_called_grien_wi.aspx) [accessed 04-01-2014]
4. [http://www.wga.hu/html\\_m/d/durer/2/13/1/019.html](http://www.wga.hu/html_m/d/durer/2/13/1/019.html) [accessed 04-01-2014].
5. [online]  
<http://www.wga.hu/cgi-bin/search.cgi?author=cornelisz&title=witch+of+endor&comment=&time=any&school=any&form=any&type=any&location=&format=5>  
[accessed 04-01-2014].
6. [online]  
[http://www.wikigallery.org/wiki/painting\\_221580/Gaudenzio-Ferrari/The-Martyrdom-of-St-Catherine-of-Alexandria](http://www.wikigallery.org/wiki/painting_221580/Gaudenzio-Ferrari/The-Martyrdom-of-St-Catherine-of-Alexandria) [accessed 04-01-2014].  
[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Burning\\_witches\\_Malleus\\_Maleficarum\\_Montague\\_Summers.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Burning_witches_Malleus_Maleficarum_Montague_Summers.jpg) ) [accessed 04-01-2014].

# L'interculturalité à travers les méthodes de français « Latitudes 1/2 » et « Alter Ego 1/2 »



**Veda Aslım-Yetiş**

vaslim@anadolu.edu.tr

Université Anadolu, Eskisehir, Turquie

**Halil Elibol**

elibolhalil@live.fr

Université Anadolu, Eskisehir, Turquie

Reçu le 29-04-2014 / Évalué le 06-06-2014 / Accepté le 15-10-2014

## Résumé

Le CECR privilégie l'approche actionnelle où l'apprenant est préparé à devenir un acteur social dans la vraie vie et à s'intégrer dans le pays cible en se basant sur sa culture maternelle. Pour ceci, outre les savoirs linguistiques, l'apprenant doit connaître la culture cible et la confronter avec sa culture afin d'acquérir une troisième culture nommée, compétence culturelle. De cette façon, l'apprenant sera prêt à comprendre l'autre, à affronter l'altérité aussi bien du point de vue de langue que de la culture. Il apprendra à s'affirmer dans la langue cible en tenant compte des spécificités propres aux deux cultures. Avec l'interculturalité, il est donc désormais question d'un contact des cultures. Comme l'interculturalité est devenue une préoccupation dans l'enseignement des langues étrangères, dans cette étude notre objectif a été d'analyser deux manuels de FLE publiés selon les principes du CECR afin de déterminer la place réelle accordée à l'interculturalité, de déterminer si elles permettent l'acquisition d'une compétence interculturelle. Nous avons opté pour les méthodes de FLE Latitudes (1et 2) et Alter Ego (1 et 2) du fait que ce sont celles les plus utilisées dans les classes préparatoires des universités en Turquie. L'analyse s'est faite à l'aide d'une série de 15 questions permettant d'atteindre nos objectifs.

**Mots-clés :** interculturalité, compétence interculturelle, français langue étrangère, méthode

## Lattitudes1/2” ve “Alter Ego1/2” Fransızca yabancı dil ders kitaplarında kültürlerarasılık

### Özet

Diller için Avrupa ortak başvuru metni, öğrenciyi gerçek hayatta sosyal bir aktör ve kendi kültürünü göz önünde bulundurarak hedef ülkeye entegre olmaya hazırlayan Eylem Odaklı Yaklaşımı benimsemektedir. Bu sebeple öğrenci, dilsel öğelerin yanı sıra, hedef kültürü bilmeli ve onu kendi kültürüyle karşılaştırarak kültürlerarası beceri adını alan üçüncü bir kültür edinmelidir. Bu sayede öğrenci öteki kişileri kabul etmeye ve ötekilik ile yüzleşmeye hem dilsel anlamda hem de kültürel anlamda hazır hale gelecektir. Her iki kültürün de kendine ait özelliklerini göz önüne alarak yabancı dilde kendini gerçekleştirmeyi öğrenecektir. Kültürlerarasılık ile söz konusu olan artık kültürlerin

etkileşimidir. Kültürlerarasılık artık yabancı dil öğretiminin hedefleri arasında yer aldığı için, bu çalışmadaki amacımız Diller için Avrupa ortak başvuru metnine göre Fransızca yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanan iki tane ders kitabını inceleyerek kültürlerarasılığa gerçekten yer verilip verilmediğini, bu ders kitaplarının kültürlerarası becerisinin edinimine katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemektir. Analizini yapılan kitaplar Türkiye’deki üniversitelerin Fransızca hazırlık sınıflarında en çok kullanılan *Latitudes* (1 ve 2) ve *Alter Ego* (1 ve 2)’dur. Analiz amaçlarımızın cevaplanmasını sağlayan 15 soru yardımıyla gerçekleşmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** kültürlerarasılık, kültürlerarası beceri, Fransızca yabancı dil, ders kitabı

### Interculturality in French language course books “*Latitudes 1/2*” and “*Alter Ego1/2*”

#### Abstract

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) pays great attention to Task-Based Approach, which prepares the student to be a social actor in real life and be integrated to the target country on the basis of his own culture. Therefore, in addition the linguistic elements, the student needs to know the target culture and compare it to his own culture in order to acquire a third culture, i.e. cultural competence. The student, thus, will be ready to accept the “other” and overcome the otherness both linguistically and culturally. By taking both cultures’ specific characteristics into account, he will learn to actualize himself in the target language. What’s meant by interculturality is the interaction of the cultures. Since the interculturality has started to take place in foreign language teaching studies, our purpose was to analyze two course books that were designed to teach French as a foreign language in accordance with the CEFR aiming to look at the actual place of the Interculturality in them and to define whether those books contribute to the acquisition of intercultural competence or not. For the study, *Latitudes* (1 and 2) and *Alter Ego* (1 and 2), which are the most commonly used course books in the preparatory departments of the universities in Turkey for French language teaching, were selected. The analysis was carried out via a batch of 15 questions that provides the answers for our aim.

**Keywords:** interculturality, intercultural competence, French as a foreign language, course book

#### 1. Introduction

La langue et la culture entretiennent des liens indissociables : on ne peut imaginer la langue sans la culture et la culture sans la langue. C’est pourquoi la didactique des langues a toujours consacré une place privilégiée à la culture; place qui a évolué au fil des courants méthodologiques de langues.

Ainsi, la méthode traditionnelle visait par exemple l’enseignement d’une culture savante : bien connaître une langue, c’était être capable de lire ses grands auteurs et de traduire leur texte. Cela amenait donc les apprenants à posséder une culture

appelée cultivée qui se définit comme « l'ensemble des connaissances acquises par un être humain, son instruction, ses savoirs encyclopédiques : la littérature, la géographie, l'histoire, la science, etc. » (Chaves et al., 2012 : 10).

Avec la méthodologie directe, parce qu'un nouvel objectif appelé « pratique » est née et qui permet d'utiliser la langue en tant qu'instrument de communication, la culture cultivée/savante a laissé sa place, dans l'enseignement des langues, à la culture quotidienne nommée aussi culture partagée ou anthropologique : les traditions, les coutumes, les croyances, les rites... C'est la culture possédée par tout le monde, par les personnes cultivées mais aussi analphabètes, celle qui s'acquiert au contact des individus.

Par contre, c'est surtout avec l'approche communicative dans les années 70 que la notion de culture s'est davantage incorporée dans le contenu à enseigner par l'intermédiaire de la dimension extralinguistique et donc des savoir-faire non verbal (règles d'emploi, les gestes, les mimiques...) qui s'acquièrent en même temps que les savoirs linguistiques et qui sont propres à chaque culture.

Les années 70 ont aussi été marquantes par le fait que c'est à cette époque que la notion d'interculturelle apparut dans les pays migratoires européens essentiellement et « fit son entrée à l'école primaire dans les classes d'enfants migrants. » (Windmüller, 2011 : 20). L'objectif était de faire prendre conscience de l'altérité, d'« intégrer des groupes minoritaires à un groupe culturel majoritaire, de renforcer l'image positive des étrangers et de faire prendre conscience au groupe dominant qu'il vivait dans une société multiculturelle et pluriethnique. » (ibid.) et tout ceci « Sans pour autant vouloir les [les enfants immigrés] couper de leur langue-culture d'origine » (Chaves et al., 2012 : 15). Cette interculturalité ne se plaçait pas alors au centre des préoccupations de l'enseignement des langues étrangères mais est devenue par la suite, en 2001, une des pierres angulaires du CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues) car :

- « le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et [...] des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques »

- « c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination » (Conseil de l'Europe, 2001 : 10).

Définie comme étant « une démarche (et non d'un contenu d'enseignement) qui vise la construction de passerelles entre les cultures pour parvenir à l'ouverture, à la rencontre et à l'acceptation de l'altérité. » (Chaves et al., 2012 : 110), l'interculturalité a pris en fait sa place parmi les principaux objectifs de l'approche actionnelle (approche privilégiée par le CECR) en tant que compétence à faire acquérir aux apprenants. Cette compétence interculturelle est pensée en tant que troisième culture de l'apprenant qu'il acquière en classe par la confrontation de sa culture maternelle avec la culture de l'Autre, qui naît par l'intermédiaire d'un dialogue qui s'instaure entre les deux cultures (Sperkova, 2009). Ainsi, il n'est plus seulement question de la culture cible, de son enseignement/apprentissage, mais aussi de la culture source.

Donc, dans une classe de langue à perspective actionnelle, on s'intéresse à la compréhension des éléments culturels présents dans la langue source et celle cible en se basant sur le respect mutuel et le souci de préserver l'identité culturelle de chacun. On enseigne la culture cible en se référant à la culture de l'apprenant, en confrontant, en analysant les deux afin de comprendre l'Autre, sa culture mais aussi afin d'enrichir la propre culture de l'apprenant, de le sensibiliser « non seulement à la langue mais également aux expériences interculturelles, aux stéréotypes, à la construction de sens etc. » (Neuner, 2003 : 22). Ceci permettra à l'apprenant « de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents. » (Byram et al., 2002 : 11) et « pourra comprendre l'autre dans sa différence, sans jugement positif (idéalisation) ou négatif (rejet) se réduisant souvent à une projection des valeurs de sa propre culture sur la culture étrangère. » (Zhang, 2012 : 77)

Il est vu que l'interculturalisme se distingue du multiculturalisme (coexistence de plusieurs groupes culturels dans une même société en maintenant respectivement leurs particularismes) et du pluriculturalisme (concerne la capacité d'un individu à communiquer et interagir dans au moins deux cultures: il n'est pas question de mutualité). Ajoutons aussi que l'interculturel touche à des notions déjà prises en compte dans l'enseignement/apprentissage des langues mais dont les contenus englobent la culture et l'Autre. Il s'agit des savoirs: connaissances à propos de la culture cible et source ; du savoir-être: nouvelles attitudes à adopter pour s'ouvrir à l'altérité, se décentrer, accepter qu'il existe d'autres valeurs valables; du savoir-comprendre: être capable d'interpréter et d'expliquer un événement de la culture et de la mettre en relation avec sa culture ; du savoir-apprendre/faire : être capable de mobiliser les 3 savoirs précédents dans le but de nouvelles expériences et pour s'ouvrir à l'Autre (Byram et al., 2002 : 13-14 ; Chaves et al., 2012 : 110). En somme, pour et depuis le CECR l'interculturalité est devenue une composante nécessaire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Outre la compétence de communication, composée de la



composante linguistique, discursive, pragmatique et socio-culturelle et déjà préconisée par l'approche communicative, une compétence interculturelle doit s'acquérir pour une communication efficace, une compréhension et un respect mutuels.

Dans cette étude notre objectif est de déterminer si les manuels/méthodes de FLE les plus utilisés en Turquie dans les classes préparatoires de FLE universitaires (Latitudes 1,2 ; Alter Ego 1,2 ) et élaborés selon les objectifs du CECR permettent l'acquisition d'une compétence interculturelle qui se présente désormais impérative en raison du CECR mais aussi, certes, en raison de la mondialisation croissante d'aujourd'hui qui rapproche les frontières, les hommes et par conséquent les cultures : l'intercompréhension, le respect mutuel et le décentrage ne pouvaient être autant sollicités. Nous essayerons donc de voir si la culture française et turque sont représentées et plus spécifiquement de voir comment elles sont mises en relation dans le cadre de l'interculturalité. Ces manuels contiennent-ils des références à la culture cible et source ?

## **2. Méthodologie**

### **2.1. Type de recherche**

Cette étude est de type descriptif, c'est-à-dire que nous dresserons un portrait de la situation qui est ici le caractère interculturel des trois manuels, la présence de l'interculturalité dans ces manuels. Ceci se réalisera à l'aide d'une série de 15 questions permettant de révéler l'existence ou non de l'interculturalité à travers des manuels, de montrer si les manuels autorisent à l'acquisition d'une compétence interculturelle.

### **2.2. Les questions utilisées pour l'analyse**

Les 15 questions utilisées pour l'analyse des manuels ont été élaborées par Lange (2011 : 26) en se basant sur la littérature concernée dans le cadre d'une thèse de maîtrise pour détecter l'interculturalité à travers un manuel d'allemand langue étrangère. Initialement en anglais, elles ont été traduites en français par deux enseignants de FLE dont l'un est également enseignant d'anglais langue étrangère. Celles en anglais sont données en annexe 1 et celles en français ont été données dans la partie analyse : les questions françaises ont été suivies d'une explicitation afin de mieux mettre au jour leur objectif.

### **2.3. Sélection des manuels**

Pour sélectionner les manuels à analyser nous sommes entrés en contact par téléphone et/ou courrier électronique avec les Ecoles Supérieures de Langues Etrangères de différentes universités turques afin de connaître quel manuel/méthode de FLE elles utilisaient. Nous avons décidé d'analyser « Latitudes 1 et 2 » et « Alter Ego 1 et 2 » du

fait que leur nom était le plus mentionné.

#### 2.4. Présentation des manuels

« Latitudes 1 » est de niveau A1/A2 et « Latitudes 2 », de niveau A2/B1. Dans leur avant-propos il est bien expliqué que leurs objectifs et contenus « ont été définis en prenant compte les principes du Cadre européen commun de référence pour les langues ».

« Alter Ego 1 » est de niveau A1 et « Alter Ego 2 », de niveau A2. « Alter Ego intègre les principes du CECR » (avant-propos).

### 3. Analyse des manuels de FLE

Nous avons procédé à l'analyse des manuels de la façon suivante : les réponses données en fonction des manuels sont présentées sous chaque question et leur explication. Sous chaque question, il sera présenté l'analyse de Latitude 1 et 2, Alter ego 1 et 2.

1. *Quels sujets et thèmes culturels sont traités? Est-ce qu'il existe des aspects de la vie du pays cible? Est-ce qu'ils sont pertinents et intéressants pour l'apprenant ?*

Cette question a pour objectif de mettre en évidence les types de sujets culturels traités par les manuels analysés dans cette recherche, tels que les fêtes traditionnelles, les relations familiales, ou encore la littérature, le cinéma ou le théâtre par exemple. On cherche à savoir si le manuel s'intéresse à la vie quotidienne des Français. Enfin, on s'interroge sur la pertinence et l'intérêt pour l'apprenant des sujets culturels traités. En fait, la question vise à révéler la présence des éléments relatifs à la culture dite cultivée et partagée.

Latitudes 1 et 2 :

Dans Latitudes 1 et 2 les double-pages culturelles brossent plusieurs aspects de la culture française que l'on peut regrouper en trois grandes catégories : la géopolitique (5 unités sur 12 dans Latitudes 1 : la France, les DOM-TOM, l'Europe, l'Union européenne, la Francophonie ; 1 unité sur 12 dans Latitudes 2 : les Français et le français hors de France), la société (5 unités sur 12 dans Latitudes 1 : la famille, les animaux, les loisirs, les cadeaux, la mode ; et la grande majorité dans Latitudes 2 avec 9 unités sur 12 : vacances, expatriation, loisirs, entreprise, jeux d'argent, media, dépenses, environnement, vie amoureuse), et enfin l'art (2 unités sur 12 dans Latitudes 1 et dans Latitudes 2 : architecture, musique ; caricatures, arts de la rue).

Mais les aspects culturels ne sont pas cantonnés aux double-pages culturelles,

puisqu'ils apparaissent régulièrement dans le manuel. On peut citer par exemple le travail sur des films français dans la tâche finale de l'unité 5, ou la description de la Corse dans le document déclencheur de l'unité 9 du premier manuel. Dans le deuxième manuel, des extraits littéraires et musicaux servent de supports d'apprentissage (Eldorado de Laurent Gaudé (auteur français contemporain) dans l'unité 5 ; ou une chanson de Hiripsimé (Chanteuse française d'origine arménienne) dans l'unité 12).

Les sujets et thèmes culturels traités sont pertinents car les apprenants sont amenés à connaître tous les côtés de la culture française. Le manuel ne se limite pas seulement à la France, mais il évoque un univers plus large.

Alter Ego 1 et 2 :

Les sujets/thèmes traités sont variés dans les deux manuels. Dans Alter ego 1 (AE1) on peut y trouver les indicatifs téléphoniques locaux en France (p.24), la francophonie (p.27), les arrondissements de Paris (p.47), les animaux préférés des français (p.53), les pratiques sportives en France (p. 63), les horaires d'ouverture et de fermeture des magasins (p.67), les français et la télévision (p.69), les fêtes en France (pp.74-78), les DOM-TOM (pp. 102-103), la semaine du goût et les repas en France (pp.102-103), etc.

Dans Alter ego 2 (AE2), comme sujet traité, il y a par exemple, la durée du travail en France (p.39), les français et le travail (p.41), la relation des belges et des français (p.46), les informations sur les prestations touristiques en France (p.49), la différence entre Paris et la province (p.52), les habitudes de vacances des français (pp.72-73), la musique française (p.77), le système éducatif français (p.121), Tv5 monde et Techno Parade - les manifestations festives en ville (pp. 134-136), l'utilisation du téléphone portable en France (p.144), etc.

Ainsi, sont présents, dans AE1 et AE2, des sujets culturels pertinents et intéressants pour des apprenants de FLE. Ils exposent la culture française par différents aspects de la vie en France. Tous les sujets relatifs à la culture française, mentionnés ci-dessus, peuvent être séparés sous deux notions : la culture cultivée et la culture partagée.

*2. Est-ce qu'il y a une grande variété de statut social, de sexe, d'âge, de culture et de race? Est-ce que les personnes sont représentées de façon stéréotypée ou non ?*

Est-ce que différents individus de différents milieux sociaux sont-ils présents dans les manuels ? En ce qui concerne les stéréotypes, le Français, par exemple, est-il représenté par le trio cliché : baguette de pain, camembert et béret ?

Latitudes 1 et 2 :

Dans Latitudes 1 et 2, les Français ne sont pas représentés de façon stéréotypée. Les images, les dialogues et les caricatures démontrent un éventail d'individus de différents

sexes, cultures, races et statut social. Ainsi dès la première unité, dans laquelle on enseigne les présentations, on nous dit que « Jamal est français » en légende de la photo d'un jeune homme probablement d'origine arabe. Latitudes 1 fait intervenir dans chaque unité deux personnages récurrents, Fabio et Aiko, Aiko étant française de père japonais. De même, Latitudes 2 évoque la vie d'un immeuble aux personnages variés comme Naïma Abaza, Frédéric Pietrovski, Dominique qui vient du Québec, la concierge Madame Legay... Dans l'ensemble du manuel 1 et 2 il y a une grande variété de statuts sociaux. Nous pouvons citer quelques exemples, dans l'unité 2 du premier volume : il y a une conversation qui se passe dans une maison d'édition, on peut y voir à la fois la directrice et les employés ; ou encore à la page 121 de l'unité 10 de Latitudes 1, on parle d'une chanteuse célèbre française (Vanessa Paradis). Même si les personnages principaux sont choisis parmi les jeunes nous voyons une fourchette d'âge assez large, par exemple, Monsieur et Madame Demarty un couple sexagénaire présenté dans l'unité 1 du premier volume et Laura, 10 ans, envoie une invitation pour son anniversaire (Unité 5 Volume 1). Dans Latitudes 2, un des personnages principaux Mme Legay est une femme âgée et dans la double-page culture de l'unité 6 nous voyons des images de familles avec leurs enfants. On peut considérer que l'ensemble est assez représentatif de la réalité de la population de France actuelle.

Alter Ego 1 et 2 :

Les manuels Alter Ego 1 et 2, nous présentent par les images, des gens de différents statuts sociaux, d'âges et de sexes différents (étudiants, gens célèbres français : Gérard Leroux, entraîneur de football ; Michel Claret : patron d'un groupe de supermarché, (AE2, p.54). Et aussi des ressortissants français d'origine étrangère (Zinedine Zidane, footballeur d'origine algérienne ; Roman Polanski, cinéaste d'origine polonaise ; Sylvie Vartan, chanteuse d'origine bulgare (AE2, p.89)). D'autre part, il y a des dessins de personnages de différentes nationalités dans Alter ego 1 dossier 0 « je m'appelle Franz Müller, je suis autrichien » (p.12).

Dans AE1 p.162, dans l'unité « vacances en France », l'attitude des français envers les touristes, la difficulté des Français à apprendre l'anglais et l'attitude des touristes envers les Français sont entreprises de façon stéréotypée à l'aide d'une caricature.

A part la page 46 d'AE2, les personnes ne sont pas représentées de façon stéréotypée. Seul sur la vignette se trouvant à cette page, il est fait allusion aux Belges vus par les Français et aux Français vus par les Belges. Selon la vignette, les Français associent les Belges à la bière, aux frites, aux fêtes ; pour les Belges, les Français sont associés à la baguette de pain, sont des intellectuels, sont joviaux, amicaux.

### *3. Le travail contient-il des aspects positifs et négatifs de la culture cible ?*

Il va de soi que toute culture présente des aspects positifs et négatifs. Cette double facette de la culture se doit d'être exposée afin d'éviter une représentation idéalisée de la culture cible, une représentation comme supérieure à la culture des apprenants. Dévoiler seulement les bons côtés et dissimuler les mauvais côtés d'une culture ne seraient qu'un obstacle pour l'objectivité dans le travail interculturel. Ainsi, existent-ils dans les manuels à analyser des sujets traitant, par exemple, aussi bien des problèmes d'immigration, de racisme que des bons moments, des loisirs des Français.

Latitudes 1 et 2 :

Dans Latitudes 1 et 2, différents aspects de la culture sont représentés, ils ne sont ni survalorisés ni sous-valorisés. Quelques côtés positifs de la culture française sont représentés de façon neutre tels que: dans l'unité 7 de Latitudes 2, une activité dans la partie culturelle évoque les entreprises françaises No1 mondiale ; la double-page culturelle de l'unité 10 de Latitudes 1 expose des données chiffrées concernant la francophonie et montrant l'importance de la langue française.

Alter Ego 1 et 2 :

Les manuels Alter Ego 1 et 2 reflètent tous deux de façon objective la culture française car il n'est pas question d'idéalisation et il y inséré également des aspects négatifs de cette culture. Par exemple, la difficulté des Français à apprendre l'anglais (AE1, p.162), le chômage en France (AE2, p.33) ou encore la répartition inégale des tâches ménagères entre les hommes et les femmes en France (AE1, p.79).

### *4. La culture de l'apprenant natif/local est-elle prise en compte ? Si oui, de quelle manière ?*

Nous cherchons à savoir si la culture turque, culture de l'apprenant natif/local, a une place parmi les thèmes et les sujets culturels traités dans les manuels. Par exemple, est-ce que le manuel parle des fêtes nationales turques ? Ou bien, les relations entre les deux pays sont-elles discutées ? En fait, il est cherché à savoir si la culture turque est prise en compte ?

Latitudes 1 et 2 :

Le manuel « Latitudes » étant destiné à un usage international, nous ne rencontrons pas de thème ou sujet spécifique à la culture turque. Notons tout de même qu'un document (unité 3 Latitudes 2) fait figurer un Français expatrié à Istanbul, avec quelques photos et éléments sur Istanbul. Mais les aspects culturels turcs ne sont aucunement abordés : l'objectif est seulement de récolter des informations sur cette personne.

Alter Ego 1 et 2 :

Ils ne contiennent aucun thème relatif à la culture turque, ni à d'autres cultures d'ailleurs.

*5. Quels types d'activités sont proposés pour l'apprentissage de la culture française ?*

Dans cette question, nous cherchons à mettre en évidence les types d'activités qui sont en relation avec l'apprentissage de la culture française tels que les remue-méninges pour activer les connaissances culturelles, la réécriture de poèmes ou de chansons de la culture cible selon la culture source qui permettrait donc à l'apprenant de réfléchir sur sa culture. Ecrire des textes en se mettant dans la peau de différents personnages et donc de différents caractères.

Latitudes 1 et 2 :

Dans les deux manuels, les apprenants sont amenés à découvrir la culture française via des activités d'écoute, des cartes et des textes écrits qui comprennent souvent des tableaux chiffrés. Les activités associées à ces documents sont surtout des questions de compréhension globale puis détaillée, ainsi que plusieurs activités d'appariement notamment dans Latitudes 1 (placer des sites touristiques célèbres sur une carte de France, unité 1 p.19 ; retrouver la signification de sigles et les associer à des images, p.13). Nous pouvons aussi donner quelques exemples d'activités qui aident les apprenants à mieux connaître la culture française : le sujet de Latitudes 1 à l'unité 5 (p.65) est « les français cultivent leur temps libre ». Dans cette double-page culturelle, nous voyons des activités de repérage d'informations ainsi qu'une activité qui incite directement les apprenants à se mettre en position de discussion sur le sujet traité « Discutez dans la classe : quels sont les loisirs pratiqués dans votre pays ? Et vous, qu'est-ce que vous aimez faire quand vous ne travaillez pas ? ). »

Nous rencontrons aussi de telles activités dans Latitudes 2 (Unité 2, p. 55) : un texte qui parle d'un système d'échange de maison « couch-surfers » accompagné d'activités ayant pour but de faire mieux connaître ce phénomène en France tels que : des questions vrai/faux, une activité d'écoute et une partie « et vous » qui cherche à faire discuter les apprenants sur ce sujet « le système d'échange de maison existe-t-il dans votre pays ? Que pensez-vous de ce type de vacances ? » .

Alter Ego 1 et 2 :

Dans les manuels Alter Ego (1 et 2) les activités visant le travail de la culture française sont généralement basées sur la production orale et écrite basées sur un texte préparateur qui donne des pistes de réflexion à propos de la culture française.

Par exemple : les travaux de groupe comme « Imaginez en petits groupes. Vous

travaillez pour le magazine *Courrier du monde*, à la rubrique des faits divers. Choisissez un titre ci-dessous (...) et rédigez un article. » (AE2, p.65) ; pour la production orale « jouez la scène à deux : vous avez sélectionné une petite annonce dans la rubrique « appartements locations » du journal *Marseille Immo*. Vous téléphonez au propriétaire pour avoir plus d'informations... » (AE1, p.155).

Les exercices interactifs sont présents dans les manuels Alter Ego, par exemple « échangez en petit groupe. Comparez vos habitudes alimentaires avec celles des français. » (AE1, p.117) ; « Imaginez en petit groupe. Mettez-vous d'accord sur les règles d'une ville imaginaire, rédigez le dépliant de la municipalité pour informer les habitants ». Sont aussi présentes les activités de production écrite : « Vous êtes en vacances, vous écrivez une carte postale à un(e) ami(e) français(e) » (AE1, p.45).

Ce genre d'activité permet à l'apprenant de mieux connaître la culture française. Les activités de compréhension orale, les dialogues et les documents authentiques présents pour chaque leçon permettent une meilleure compréhension des règles d'utilisation du français et de la culture française.

**6. Est-ce que les tâches comportant un point culturel déclenchent un engagement actif chez les apprenants ? Est-ce qu'ils encouragent dialogue et interaction ?**

Parce que « Engagement actif » ou « **savoir s'engager** » est une notion « qui fait appel à des aptitudes d'évaluation critique (*critical cultural awareness*) des deux cultures » (Audras et Chanier, 2007, p.3), avec la première partie de cette question 6, il est cherché à comprendre si les tâches proposées mettent l'accent sur les sujets culturels qui impliquent des comparaisons avec la LM, la culture source.

Parce qu'une tâche se doit d'impliquer « les apprenants dans la compréhension, production et/ou l'interaction en langue cible. » (Nunan, 2003 cité par Mangenot et Louveau, 2006, p.39), la seconde partie de la question vise à démontrer si les comparaisons à réaliser permettent aux apprenants d'interagir, de s'engager à travailler entre eux/avec les autres membres. En d'autres termes, est-il question de travaux de groupe, d'accomplissement des compétences de production et de compréhension orales et écrite pour comparer la culture cible et la culture source ?

Latitudes 1 et 2 :

Latitudes encourage les apprenants à adopter une attitude active dans quasiment chaque double-page culturelle, avec une activité intitulée « et vous ? » qui invite les apprenants à comparer ce qu'ils viennent de découvrir de la culture française avec ce qui se passe dans leur propre pays ou à se forger leur propre opinion (exemple dans l'unité 3 de Latitudes 1 : « Et vous, comparer ces graphiques avec la situation dans votre pays. Quelle est la situation du mariage, du divorce et des naissances ? Qu'en

pensez-vous ? » ; dans l'unité 10 de Latitudes 2 : « Et vous, que pensez-vous de ce nouveau mode de consommation ? Avez-vous les mêmes évolutions dans votre pays ? Quelles nouvelles attitudes se développent pour dépenser mieux ? »).

Alter Ego 1 et 2 :

Comme nous l'avons précisé pour la question précédente, les manuels Alter Ego, comprennent plusieurs exercices interactifs permettant la comparaison de la culture française avec la culture source. Ces exercices interactifs encouragent l'apprentissage et l'application de cet apprentissage de la culture française en comparaison à leur propre culture, en donnant le droit de parole à l'apprenant, en développant la participation individuel dans la classe et en faisant faire des travaux de groupe (dialogues, jeu de rôle, remue-méninge). Par exemple, parmi les activités qui donnent le droit de paroles nous pouvons citer l'exercice du manuel AE1 (p.75) : « Vous présentez les fêtes de votre pays à des Français ». Dans un autre exemple nous pouvons voir une activité qui vise un travail de groupe et des échanges d'idées : « est-ce que la prévention sur les paquets de cigarettes existe dans votre pays ? D'après vous, est-ce une bonne idée ? Quels arguments trouvez-vous les plus efficaces ? » (AE2, p.125).

*7. Est-ce que le manuel présente des tâches qui requièrent la connaissance d'aspect culturel pour comprendre un contenu relatif à la culture française ? Des tâches qui permettent le travail de mésestantes/malentendus interculturels ?*

Du fait que la communication entre les individus de langue étrangère implique bien plus qu'un problème de langue, l'objectif de cette question est tout d'abord de montrer s'il existe des tâches dans les manuels pour lesquelles l'apprenant a besoin de connaître des éléments de la culture cible pour leur donner un sens. Par exemple, s'il est traité de racisme, l'apprenant doit savoir que la France a été/est un pays d'accueil pour beaucoup d'immigrés de différentes nationalités. En d'autres mots, l'apprenant est-il appelé à mettre en relation ses connaissances antérieures relatives à la culture cible avec les tâches pour les comprendre et les effectuer ?

Latitudes 1 et 2 :

Les activités des manuels Latitudes 1 et 2 ne présentent pas de tâches qui requièrent la connaissance d'aspect culturel pour comprendre un contenu et ne présentent aucune activité incluant un travail des mésestantes/malentendus interculturels.

Alter Ego 1 et 2 :

Seul dans Alter Ego 2, et ceci une seule fois, nous nous confrontons à un texte/une vignette qui nécessite une connaissance antérieure (p.46). Dans ce texte et les activités s'y rapportant, l'apprenant a besoin de savoir qu'il existe « une petite dispute » entre



les Belges et les Français afin de donner un sens aux stéréotypes présentés.

En ce qui concerne le travail des malentendus culturels, les deux manuels ne présentent pas d'activités, de tâches, d'images relatives à cela.

#### *8. Est-ce que la culture et la langue sont mises en relation ?*

Rappelons en premier lieu que la langue est un instrument de communication et le vecteur de la culture, c'est-à-dire l'outil qui assure sa diffusion. C'est par l'intermédiaire de la langue que la culture, les règles, les traditions, les coutumes se transmettent d'individu en individu.

Ici, l'objectif de cette question est de voir s'il existe à travers les manuels des activités qui aident les apprenants à travailler l'interculturalité de façon à leur permettre de produire un comportement langagier, d'utiliser les bons mots, de produire les énoncés adéquates dans les situations culturelles de la langue cible. En d'autres termes, cette question se place dans le cadre de la question de Charaudeau (2000) : « est-ce que lorsqu'un sujet change de langue, il change de comportement, de pensée, et de mentalité culturelle? », il est cherché à savoir si les activités des manuels permettent aux apprenants d'adopter des comportements, des modes de pensée et de mentalité culturelle relatifs à la culture française.

Latitudes 1 et 2 :

Dans la partie de salutations, Latitudes nous propose des activités langagières comportant des éléments culturels tels que dire « bonjour » et non « salut » à quelqu'un que l'on ne connaît pas, le vouvoiement et le tutoiement selon la personne à qui l'on parle, les formules de politesse. Dès l'unité 4 Latitudes 1, des formulations au conditionnel sont proposées (sans explications métalangagières) pour exprimer des demandes polies (« je voudrais », « vous pourriez... »). De façon générale, les actes de parole présentés sont assez variés avec plusieurs registres de langue, ce qui permet à l'apprenant de s'adapter à différentes situations de communication (exemple pour la promesse dans l'unité 8 du deuxième volume : « c'est promis » ; « je vous promets » mais aussi « sans faute ! » plus familier). Une double-page de Latitudes 2 est consacrée à l'interaction au téléphone, ce qui est spécifique à chaque culture.

Alter Ego 1 et 2 :

Dans les manuels Alter Ego, il est traité du tutoiement et du vouvoiement, des registres de langue (familier/soutenu), des expressions de politesse, de saluer de manière formelle/ de manière informelle... Ceci permet de doter l'apprenant de comportements langagiers adéquats : il apprend à utiliser la langue selon les contextes.

Par exemple, « prendre congé de manière formelle/de manière informelle » (AE1,

p.19) ; les règles d'écriture d'une lettre de motivation qui est suivie par une activité « comparez avec la lettre formelle dans votre pays (AE2, p.30-31).

9. *Est-ce que les apprenants sont-ils amenés à discuter et à débattre de leurs attitudes et à négocier le sens ?*

Avec cette question, l'objectif de voir s'il y a des tâches qui amènent les apprenants à donner leurs opinions, leurs impressions et leurs attitudes à l'égard d'un certain sujet.

Par ailleurs, cette question réfère aussi à la « négociation de sens » c'est-à-dire l'interaction qui se met en place entre les apprenants lorsqu'ils sont face à un problème de sens, lorsqu'ils cherchent à trouver ensemble la signification d'un mot, d'une notion, d'une phrase.

Ici, dans le cadre des concepts de culture et d'interculturalité, il est davantage question de discuter en interaction la signification, la compréhension des éléments culturels présentés, donnés dans les manuels, de confirmer leur sens pour que tous accèdent au sens. En d'autres mots, les apprenants sont-ils amenés à clarifier communément le sens des éléments culturels ?

Latitudes 1 et 2 :

Dans presque chaque double-page culturelle, Latitudes invite les apprenants à discuter, débattre, sans réponse toute faite, grâce aux activités « et vous » déjà évoquées plus haut. Ainsi, dans l'unité 3 de Latitudes 1, suite à la présentation des faits sur la famille en France, on interroge les étudiants sur leur réaction : les apprenants sont invités à répondre à des questions de types « Sont-ils surpris ou amusés ? ». De même dans l'unité 10 de Latitudes 2, on leur demande « Que pensez-vous de ces nouveaux modes de consommation ? ». Les autres unités proposent le même genre de débats.

Il y a des activités qui donnent aux apprenants l'occasion de travailler ensemble sur le sens d'un élément culturel français. Notons tout de même l'activité 27 de l'unité 9 de Latitudes 1, qui formule la question suivante : « A votre avis, que signifie la devise Unie dans la diversité ? », et va donc permettre aux apprenants de réfléchir ensemble au sens de la devise.

Alter Ego 1 et 2 :

Dans les livres *Alter Ego*, on voit dans chaque leçon plusieurs tâches qui permettent aux apprenants de donner leurs opinions à travers les sujets avec surtout des travaux de groupe. Dans les manuels, l'interaction entre les apprenants est prise en compte. Par exemple dans AE1 (p.75), nous trouvons un exemple de travail de groupe: « Vous préparez une enquête pour mieux connaître les habitudes des français sur l'un des sujets

suivant (...) Rédigez le questionnaire en petit groupe ». Un autre exemple, « comparez les coutumes de votre pays avec les coutumes française évoquées » (AE1, p.165) ; dans cette activité, est demandée aux apprenants d'échanger leurs connaissances sur les Français. Dans Alter Ego 2, il est demandée aux apprenants de débattre sur les sens des expressions idiomatiques françaises (p.104) et de trouver le sens des autres expressions idiomatiques données comme « dévorer un livre ; avoir un chat dans la gorge ; poser un lapin à quelqu'un etc. ».

*10. Est-ce que les apprenants sont-ils amenés à réfléchir sur leur propre culture et la mettre en relation avec la culture cible ?*

Les tâches culturelles entraînent-elles les apprenants à s'interroger sur leur propre culture en se basant sur ce qui existe dans la culture cible, entraînent-elles à les faire réfléchir sur les similitudes ou les différences entre les deux cultures, demandent-elles si c'est pareil dans leur culture ? Parler de la vie étudiante turque après un travail sur la vie étudiante française par exemple.

Latitudes 1 et 2 :

Comme déjà évoqué plus haut, Latitudes invite presque systématiquement l'apprenant à une attitude réflexive sur les faits culturels présentés par le biais de l'activité « Et vous ? ». Nous pouvons citer ainsi l'unité 3 du premier volume qui présente des statistiques de mariages et de divorces en France et demande : « Comparez ces graphiques avec la situation dans votre pays. Quelle est la situation du mariage, du divorce et des naissances ? Qu'en pensez-vous ? » ; Ou encore l'unité 3 de Latitudes 2 à propos de l'expatriation : « Les personnes de votre pays partent-elles facilement à l'étranger ? Vers quels pays ? ».

Alter Ego 1 et 2 :

Les manuels *Alter Ego*, permet aux apprenants de réfléchir, de donner des exemples sur leur propre culture et de comparer leur propre culture avec la culture cible. Presque dans chaque leçon, est demandée la question « et chez vous ? » ou « dans votre pays. ». Par exemple nous retrouvons dans AE1 l'activité ayant pour consigne : « Vous présentez les fêtes de votre pays à des français » (p.75). Un autre exemple « Dans votre pays, quels sont les 5 sports les plus pratiqués d'après vous ? » (p.63).

Dans AE2, nous voyons la consigne suivante : « Comparez avec le système scolaire dans votre pays » (p121/8). Un autre exemple ; « Est-ce que ces règles [il s'agit des règles d'une ville] existent aussi dans votre pays ? » (p.129).

Nous pouvons dire que ces questions entraînent l'apprenant à comparer sa culture avec la culture cible.

### 11. *Quelle est la fonction sociale de l'apprenant ?*

Les apprenants sont-ils traités seulement comme des apprenants de langue, ce qui signifierait alors que les manuels mettent l'accent essentiellement sur la compétence de communicative? Ou bien, les tâches exigent-elles que les apprenants entrent dans des rôles qui permettent de jouer des rôles de médiateur ou d'intermédiaire de leur langue maternelle ? « Devenir médiateur représentant sa culture » signifie « être amené à la présenter dans la langue de ses correspondants ».

Par exemple, les apprenants sont-ils amenés à entrer dans le rôle d'un étudiant turc se trouvant en France ? Et donc, deviennent-ils des individus transmettant un savoir sur leur culture, établissant une relation entre eux/les individus de sa culture et les individus de la culture cible.

Latitudes 1 et 2 :

Dans Latitudes 1 et 2 les apprenants sont vus comme des ambassadeurs de leur propre culture. Ils sont invités à en parler, notamment dans les double-pages culturelles dans lesquelles le manuel, après avoir parlé d'un phénomène culturel français, demande systématiquement aux apprenants de le comparer avec celui de leur culture. Prenons l'exemple de latitudes 1, (unité 6, p.75) « Et vous ? Dans votre pays, est-ce que vous offrez des cadeaux ? Quel cadeau vous pouvez offrir à vos amis, à votre famille, pour un anniversaire ou un mariage ? (...) » ; et latitudes 2, (unité 9, p.111) « Et vous ? Quels sont les médias présents dans votre pays ? Comment sont-ils organisés ? Quelles sont vos habitudes de lecture ou d'écoute des médias ? Existe-t-il des médias francophones dans votre pays ? ».

En dehors des double-pages culturelles, dans Latitudes 1 (unité 8) seule une activité incite les apprenants à devenir les représentants de leur culture : « Un ami français va visiter votre pays/ville, il vous demande des informations sur votre pays/ville ».

Alter Ego 1 et 2 :

Comme nous l'avons mentionné dans les réponses précédentes, les apprenants, dans AE1 et 2, sont amenés à présenter leurs propres cultures grâce aux activités/questions « Et chez vous ? », « Dans votre pays. ».

Pour donner un exemple ; dans le manuel AE1 (p.75/6), l'apprenant doit présenter les fêtes de sa propre culture à un français. Les apprenants deviennent donc médiateurs de leur langue maternelle et de leur propre culture : « Comparez avec votre langue : est-ce qu'il existe des expressions imagées dans votre langue » (AE2, p.104).

### 12. *Y a-t-il des suggestions pour les stratégies d'apprentissage interculturel ?*

Les apprenants sont-ils entraînés à utiliser des stratégies, des moyens pour établir

le contact avec des gens d'une autre culture. Par exemple, reçoivent-ils des conseils sur la façon dont ils peuvent maîtriser les malentendus interculturels, des suggestions concernant le comportement à adopter en situation interculturelle.

Latitudes 1 et 2 :

Non, il n'y a aucune suggestion de stratégies d'apprentissage.

Alter Ego 1 et 2 :

Non, il n'est rien suggéré pour l'acquisition des stratégies d'apprentissage.

**13. Quelles parties du manuel encouragent le développement de la compétence interculturelle ?**

La compétence interculturelle nécessite un travail spécifique qui ne peut être présent dans la totalité d'un manuel de méthode ; cette question vise à trouver ces parties par le biais desquelles ce travail interculturel pourra être fait.

Latitudes 1 et 2 :

Le manuel Latitudes (1 et 2) aborde les sujets culturels de deux façons : principalement dans les double-pages culturelles qui clôturent chaque unité, mais aussi dans les autres double-pages d'apprentissage.

Dans les double-pages culturelles, on donne d'abord des informations sur la culture française puis on demande aux apprenants de les comparer avec leur propre culture. Ce questionnement systématique encourage l'apprenant à une nouvelle attitude plus réflexive sur sa propre culture, donc une décentration, qui est la base de la compétence interculturelle.

Dans les autres parties des manuels l'approche est moins explicite mais on remarque des aspects culturels tels que : un texte sur La Corse (île française en Méditerranée) dans l'unité 9 de Latitudes 1 et aussi un extrait littéraire de Laurent Gaudé (auteur français contemporain) dans l'unité 5 de Latitudes 2.

Alter Ego 1 et 2 :

Dans les manuels *Alter Ego*, pour chaque unité, nous retrouvons des parties nommées « point culture ». Ces parties donnent des informations à contenu socioculturel par le biais de textes et d'activités.

Nous retrouvons aussi, pour les deux volumes, une double page nommée « carnet de voyage » se trouvant à la fin de chaque dossier, qui est préparée sous formes de synthèses des sujets traités tout au long du dossier et qui est utilisée pour faire des exercices complémentaires socioculturels et interculturels. Dans ces parties « carnet

de voyages », il y a des activités permettant à l'apprenant un travail individuel ou de groupe. Les apprenants sont entraînés à débattre sur différents sujets proposés et sur leur propre culture.

Ces parties des manuels *Alter Ego* encouragent le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants.

*14. Est-ce que tous les domaines de la compétence interculturelle (connaissance, aptitude et attitude) sont représentés dans les manuels ?*

La compétence interculturelle requiert des connaissances concernant la langue cible et sa culture (données géographiques, démographie, histoire, vie quotidienne, système éducatif...).

Elle requiert aussi une attitude, c'est-à-dire un savoir-être de la part de l'apprenant. Ceci réfère à la décentration, en d'autres termes, à la capacité de l'apprenant à réfléchir sur ce qu'il apprend, sur les connaissances, comparer avec son système culturel. La compétence interculturelle sollicite aussi un savoir-comprendre : aptitude à établir un contact avec l'altérité, à le comprendre afin de jouer un rôle d'intermédiaire culturel et de gérer les malentendus. Enfin, cette compétence requiert aussi un savoir-apprendre/faire qui consiste à être capable de manier les 3 savoirs précédents « sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel » (Byram et al., 2002 : 14) pour découvrir de nouveaux comportements, de nouvelles croyances. Ces quatre composantes citées sont les éléments indispensables pour l'acquisition de la compétence interculturelle. Nous allons essayer à travers cette question, de voir si elles sont présentes dans les manuels que nous allons analyser.

Latitudes 1 et 2 :

La première composante « savoir » est fortement présente tout au long des pages culturelles de Latitudes, qui sont riches en tableaux, graphiques, cartes et extraits littéraires ou musicaux.

La deuxième composante « savoir-être » est aussi présente par le biais des activités « et vous ? » déjà évoquées et qui favorisent la décentration de l'apprenant. Par exemple : « Le dimanche est-il un jour de repos dans votre pays ? » (Latitudes 2). Grâce à cette question l'apprenant est amené à établir une comparaison objective entre sa culture et la culture cible. Dans l'unité 7 de Latitudes 1, on pose la question suivante « Est-ce qu'il y a dans votre pays de quartiers écologiques ? Qu'en pensez-vous ? » : L'apprenant doit non seulement comparer mais aussi prendre position, pour une décentration.

Pour ce qui est du « savoir-comprendre », nous ne pouvons pas dire que les tâches

permettent aux apprenants de lier, de rapprocher des événements, des idées de la culture cible à leur culture.

La composante « savoir-apprendre/faire » est présente dans les deux manuels à travers les différents jeux de rôles. Nous pouvons citer l'exemple de la page 16 de l'unité 1 de Latitudes 1 : après avoir vu la différence entre « Tu » et « Vous », on propose l'activité suivante: « Vous êtes dans un aéroport de votre pays, vous accueillez un collègue français. Imaginez et jouez la scène. ». Ou encore dans Latitudes 2 (unité 9), il est demandé aux apprenants de jouer la situation « interagir au téléphone ». Cependant, il n'est pas question de tâches qui placent les apprenants sous une grande et belle contrainte communicationnelle.

Alter Ego 1 et 2 :

Les connaissances (la composante « savoir ») sont fortement présentes tout au long des manuels *Alter Ego* de façon détaillée : la vie quotidienne des français, les médias français, les manifestations culturelles des français, le système scolaire en France etc.

L'attitude (savoir-être) est autant présente dans les manuels *Alter Ego* grâce aux activités « chez vous ? », « dans votre pays » se trouvant presque à chaque leçon. Elles permettent à l'apprenant de comparer ses propres connaissances avec les nouvelles, de réfléchir sur ce qu'il apprend. Ces activités qui contribuent à la participation active de l'apprenant, encourage la décentration chez les apprenants. Pour donner un exemple ; « quelles sont les stéréotypes sur les français dans votre pays ? Connaissez-vous des stéréotypes (à l'étranger) sur les habitants de votre pays ? » (AE2, p.47).

La composante « savoir-comprendre » n'est pas aussi traitée dans Alter Ego 1 et 2 : il n'y a pas par exemple de documents permettant de travailler les malentendus et leur remédiation.

Quant à la dernière composante qui est le « savoir-faire », elle est favorisée par les activités où l'application des connaissances qu'il a acquises est demandée à l'apprenant. Ces types d'activités sont aussi présents dans plusieurs parties du manuel. Par exemple « vous êtes candidat pour un emploi. Rédigez un bref CV pour postuler à un des postes proposés dans les annonces p.28 (ou un autre poste de votre choix). » (AE2, p.29) et la suite de l'activité « vous êtes candidat à un poste correspondant à votre CV (AE2, activité 6 p.29). Ecrivez une lettre, simple, de motivation pour l'accompagner » (AE2, p.31).

*15. Est-ce qu'il y a des outils pour évaluer la compétence interculturelle (tests, questions, activités) ?*

Les tests, questions, exercices sont importants dans l'observation du progrès

accompli. Le but de cette question est de voir si des outils d'évaluation de la compétence interculturelle sont présents dans les manuels et s'ils sont, qualitativement et quantitativement, suffisants.

Latitudes 1 et 2 :

Non, il n'existe pas d'outils visant directement l'évaluation de la compétence interculturelle.

Alter Ego 1 et 2 :

Non, il n'existe pas d'outils visant directement l'évaluation de la compétence interculturelle.

#### 4. Conclusion

De façon générale, un travail sur l'interculturalité dans Latitudes (1 et 2) et Alter Ego (1 et 2) existe vu que la majorité des réponses données aux questions ont été positives. Ils font travailler la culture cible, comme toute méthode de langue désormais, mais font aussi travailler la culture de la langue source. Certes, il n'est pas question directement de la Turquie, de sa population, de ses coutumes, son quotidien mais les questions de type « Et chez vous ? », « Comparez avec votre pays. », etc. permettent à l'apprenant de réfléchir sur sa propre culture après un travail sur la culture cible bien épurée des stéréotypes essentiellement dans Latitudes (1 et 2). Par ailleurs, dans ces manuels l'enseignement de la culture cible en se référant à la culture de l'apprenant et donc permettant de comprendre l'Autre se réalise à l'aide d'activités/tâches où les apprenants entrent en interaction en se réunissant en petits groupes ou en débattant ensemble.

Si nous nous focalisons seulement sur Latitudes (1 et 2), nous attirerons l'attention, en premier lieu, sur la non-présence de la composante « savoir-apprendre ». Il est vrai aussi que Latitudes (1 et 2) ne traitent pas de la culture d'origine des apprenants turcs en particulier, mais les invitent à se positionner en tant qu'ambassadeur de leur propre culture: régulièrement, les apprenants doivent explicitement comparer les faits culturels français qu'ils découvrent avec leur propre culture ; ce qui se place dans le cadre du « savoir-être ». Nous pouvons aussi regretter que Latitudes (1 et 2) ne leur indiquent pas explicitement comment développer ou évaluer la compétence interculturelle: ils ne donnent pas de stratégies d'apprentissage interculturel ni d'outils d'évaluation pour la compétence interculturelle. Un dernier point faible que l'on peut souligner est qu'ils ne proposent aucune activité qui permette d'éviter les malentendus interculturels.



En ce qui concerne Alter Ego (1 et 2), nous dirons qu'ils contiennent plusieurs éléments socioculturels de la culture française. Nous pouvons voir que l'apprentissage de la langue et de la culture sont donnés simultanément : à côté des sujets de nature langagière comme les règles de grammaires, le vocabulaire ou la phonétique sont aussi inclus les sujets comme la culture française, la vie quotidienne des français (avec ses aspects positifs et négatifs). Dans presque chaque leçon, à côté des questions favorisant le travail sur la culture française, il y a au moins une question favorisant l'interculturalité, ce qui autorise l'apprenant à s'entraîner à devenir acteur de son propre apprentissage, médiateur de sa propre culture et apprenant de la langue française.

Donc, Latitudes et Alter Ego permettent à l'apprenant d'acquérir des connaissances sur la culture cible, de réfléchir sur sa propre culture, de s'ouvrir à l'altérité et de travailler de façon à acquérir la capacité d'entrer en contact avec cet Autre. Mais si nous comparons Latitudes et Alter ego, nous affirmerons que malgré certains points faibles, Latitudes est quand même la méthode qui aborde l'interculturel plus efficacement : il est offert un éventail d'activités assez large qui permet aux apprenants de travailler l'interculturalité.

De façon plus générale, nous concluons en disant que les méthodes Latitudes (1 et 2) et Alter Ego (1 et 2) visent davantage l'acquisition d'une compétence de communication que d'une compétence interculturelle puisqu'il n'y a aucune suggestion pour travailler, acquérir les stratégies d'apprentissage interculturel (question 12) et aucun outil pour évaluer la compétence interculturelle (question 15). Par ailleurs, la composante « savoir-comprendre » de la compétence interculturelle (question 14) n'est pas bien traitée. Ainsi, dans ces manuels l'interculturalité existe à travers des tâches qui ne s'avèrent pas suffisantes pour l'acquisition d'une compétence interculturelle.

## Bibliographie

- Audras, I., T. Chanier. 2008. « Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en lignes », *Alsic*, 11,1 [En ligne] : <http://alsic.revues.org/865#tocto2n1> [consulté le 26 avril 2014].
- Berthet, A. et al. 2006. *Alter Ego 1-A1*. Paris: Hachette FLE.
- Berthet, A. et al. 2006. *Alter Ego 2-A2*. Paris: Hachette FLE.
- Byram, M., Gribkova, B., H. Starkey. 2002. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne] : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf) [consulté le 26 avril 2014].
- Charaudeau, P. 2000. « De la compétence sociale de communication aux compétences de discours », *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues*. [En ligne]. <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competece-sociale-de.html> [Consulté le 26 avril 2014].
- Chaves, R.-M., Favier, L., Pélissier, S. 2012. *L'interculturel en classe*. Grenoble: PUG.

- Conseil de L'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Editions Didier. [En ligne]. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf) [Consulté le 26 avril 2014].
- Lange, K. 2011. *Perspective on intercultural competence. A textbook analysis and an empirical study of teachers' and students' attitudes*. Thèse de Master : Université Libre de Berlin., Allemagne. [En ligne]. [http://edocs.fu-Berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCs\\_derivate\\_000000001804/Perspectives\\_on\\_Intercultural\\_Competence.pdf?hosts=](http://edocs.fu-Berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCs_derivate_000000001804/Perspectives_on_Intercultural_Competence.pdf?hosts=) [consulté le 26 avril 2014].
- Mangenot, F., Louveau, E. 2006. *Internet et la classe de langue*. Paris: Clé International.
- Mérieux, R., Loiseau, Y. 2008. *Latitudes 1-A1/A2*. Paris: Didier.
- Mérieux, R., Lainé, E, Loiseau, Y. 2008. *Latitudes 2-A2/B1*. Paris: Didier.
- Neuner, G. 2003. Les mondes socio-culturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, p.15-66. Dans *La compétence interculturelle* (dir., Neuner et al.). Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne]. [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/SourcePublications/InterculturalCompetence\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/SourcePublications/InterculturalCompetence_FR.doc) [consulté le 26 avril 2014].
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., J. Cope. 1986. "Foreign language classroom anxiety", *The Modern Language Journal*, 70, p. 125-132.
- Sperkova, P. 2009. "La littérature et l'interculturalité en classe de langue", *Revue Web* [En ligne]. <http://sens-public.org/spip.php?article666> [consulté le 26 avril 2014].
- Windmüller, F. 2011. *L'approche culturelle et interculturelle*. Paris: Belin.
- Zhang, Y. 2012. *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois*. Thèse de Doctorat : Université du Maine, France <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/79/31/42/PDF/2012LEMA3010.pdf> [En ligne]. [consulté le 26 avril 2014].

# Synergies Turquie n°7 / 2014



Annexes





## Profils des auteurs

**Canan Aydınberk**, diplômée du Département de l'Enseignement du F.L.E. de la Faculté de Pédagogie (Université Anadolu). En 2001, elle a fait sa maîtrise à l'Institut des Sciences de l'Education et a terminé ses études doctorales en 2009, dans le Département du F.L.E. de l'Institut des Sciences Sociales de l'Université Hacettepe. Elle travaille dans le Département du F.L.E. de la Faculté de Pédagogie, à l'Université Anadolu.

**Pınar Aka**, chercheur et poète diplômée de l'Université de Boğaziçi a fait des études de Master dans le domaine de la littérature turque à l'Université de Bilkent et des études de doctorat à l'Université Paris XII. Ses axes de recherche sont la poésie moderne turque, la littérature du Divan et la modernité.

**Sonia Benamsili** est enseignante vacataire au département de français de l'Université de Bejaia (Algérie), elle a mené des recherches doctorales à l'Université de Bejaia, assurée par Dr. Françoise Boch de l'Université de Grenoble 3 et à l'Université Sorbonne Nouvelle- Paris 3.

**Ertuğrul Efeoğlu** est maître de conférences au Département de traduction et d'interprétation au sein de l'Université technique de Yıldız à İstanbul. Il a été lecteur de français à l'Université İnönü (Malatya) et chargé de cours à l'Université Uludağ (Bursa). Il est également traducteur, essayiste, critique littéraire.

**Gülдер Emre**, maître de conférences adjointe, est le chef du Département de Conservation et de Restauration du Patrimoine Culturel Mobilier de l'Université d'Istanbul. Elle travaille dans le domaine de la conservation et de la restauration des peintures à l'huile et sur les techniques de peinture des peintres turcs. Elle continue à faire des recherches sur les œuvres organiques et sur la conservation et la restauration des métaux.

**Süleyman Eroğlu** est maître de conférences adjoint au Département de l'enseignement du turc à l'Université Uludağ à Bursa. Il fait des recherches sur l'histoire de la linguistique turque ancienne et moderne. Il est actuellement professeur invité à l'Université de Florence en Italie.

**Erdoğan Kartal** est diplômé des Universités Uludağ (Licence en FLE), Charles de Gaulle-Lille 3 (DEA en linguistique) et de Hacettepe (Maîtrise et doctorat en FLE). Maître de conférences (HDR) en didactique du FLE, ses travaux portent sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et leurs utilisations dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il est actuellement enseignant-chercheur au Département de FLE auprès de l'Université Uludağ à Bursa.

**Emine Parlak** est née en France à Manosque en 1988. Diplômée du Lycée Saint-Jean avec une mention au baccalauréat, elle travaille au Département de FLE de l'Université Uludağ à Bursa. Elle a fait ses études de Master à l'Université Sorbonne-Nouvelle- Paris 3 sous la direction de M. Jean-Claude Béacco. Elle poursuit ses études doctorales au Département de FLE de l'Université Uludağ à Bursa.

**Fatma Kazanoğlu**, titulaire d'un doctorat en linguistique, est enseignante au département de la didactique du FLE à l'Université Uludağ à Bursa (Turquie). Ses domaines d'études sont la linguistique, l'analyse du discours et la didactique du FLE.

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

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

**Sündüz Öztürk Kasar** est professeur et chef de Département des Langues et Littératures Occidentales à l'Université Technique de Yıldız. Ses recherches portent sur la linguistique, la sémiotique et la traductologie ; elle travaille particulièrement dans le domaine de la sémiotique de la traduction. Auteur de plusieurs livres, chapitres dans des livres ainsi que de nombreux articles, elle a traduit des ouvrages littéraires et scientifiques.

**Şilan Karadağ Evirgen**, est diplômée de Traductologie à l'Université d'Istanbul. Elle prépare un doctorat sur la traductologie à l'école doctorale de l'Université Technique de Yıldız et elle est assistante chargée de recherches au département de Linguistique comparée et langues étrangères appliquées de l'Université Galatasaray.

**Havva Özçelebi**, docteur en sciences du langage, est chargée de cours à l'Université Uludağ, Bursa (Turquie). Ses domaines d'intérêt sont la didactique du français langue étrangère, la grammaire textuelle, l'énonciation et l'analyse du discours.

**Serap Yüzgüller Arsal** est historienne de l'art à l'Université d'Istanbul. Elle est maître de conférences adjoint, et a publié des recherches sur les miracles chrétiens, la mythologie grecque, l'iconographie chrétienne et l'art occidental.

**Seda Yavuz** est historienne de l'art à l'Université d'Istanbul, spécialisée dans la sculpture moderne, l'art moderne et contemporain ; maître de conférences adjoint, elle donne des cours d'art occidental.

**Veda Aslım Yetiş**, diplômée du Département de Français Langue Etrangère de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu en 1999, elle travaille actuellement comme maître de conférences adjoint.

**Halil Elibol**, diplômé du Département de Français Langue Etrangère et d'Anglais Langue Etrangère de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu en 2011, est actuellement enseignant de FLE à l'École Supérieure des Langues Étrangères de l'Université Anadolu. Il poursuit ses études de Master FLE à l'Institut des Sciences de l'Éducation depuis 2013.





## Consignes aux auteurs

### Revue *Synergies Turquie*

ISSN 1961-9472/ ISSN en ligne 2257-8404

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

discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**17 Pour un ouvrage**

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

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

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

**18 Pour un ouvrage collectif**

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

**19 Pour un article de périodique**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**25** Une fois numérisé, tout article pourra être déposé en post-publication (archivage institutionnel) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : [gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com). Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



**Synergies Turquie n°7/2014**  
**Revue du GERFLINT**  
**Groupe d'Études et de Recherches**  
**pour le Français Langue Internationale**

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

**Président d'Honneur:** Edgar Morin

**Fondateur et Président :** Jacques Cortès

**Conseillers et Vice-Présidents:** Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

**RÉSEAU DES REVUES SYNERGIES DU GERFLINT**

ISNI : 0000 0001 1956 5800

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

**Direction du Pôle éditorial :** Sophie Aubin

**Webmestre :** Thierry Lebeau-pin

**Site:** <http://www.gerflint.fr>

**Contact:** [gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

***Synergies Turquie, n°7/2014***

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins - France - Copyright n° 24XM2EA

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2014

Achevé d'imprimer à Istanbul en novembre 2014 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](mailto:ankamatbaa.com.tr)

# GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français  
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique  
francophone en réseau

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

Nouvelle invitation au voyage scientifique francophone, ce septième numéro se situe dans des domaines variés, aussi généraux que spécifiques et techniques, soigneusement rapprochés et reliés: littérature, poésie, Art, peinture, caricature, linguistique, traduction, didactique de la langue et de la culture françaises, interculturalité, anthropologie. Il rassemble une vingtaine de chercheurs apportant leur précieuse contribution à la construction, depuis 2008, de la revue *Synergies Turquie*, espace francophone de recherches en Sciences Humaines et Sociales en Turquie.