Les modalités dans les textes argumentatifs d'étudiants turcophones de FLE en Turquie

Corpus littérature et productions écrites dans une classe de littérature française

Françoise LE LIÈVRE(1), Gulseren AKSEL(2)

(1) Plidam, Inalco,
(2) Chargée de Recherche au Département de Linguistique Comparée et Langues Étrangères Appliquées de l'Université Galatasaray d'Istanbul

Résumé : La maîtrise du texte argumentatif, incontournable dans les écrits universitaires, est un exercice cognitif particulièrement exigeant en langue étrangère. Son acquisition et sa maîtrise, inévitable pour des étudiants se préparant à une poursuite d'études en France, requièrent une connaissance des règles linguistiques et discursives, mais également des conventions rhétoriques de la langue. Notre chapitre s'intéressera à un cours intitulé « Analyse textuelle » dispensé à des étudiants turcophones de FLE (niveau B2) en Turquie. Dans ce cours les étudiants sont familiarisés à différents courants de la littérature française et invités à produire des écrits académiques dont le commentaire composé. Nous partirons de l'hypothèse que les turcophones apprenants du FLE conservent dans leurs textes, des références aux modalités, des traces de l'organisation discursive de leur L1. Après avoir interrogé la sélection et le traitement des textes retenus dans le cadre de l'enseignement dont il est question, nous montrerons comment le recours à un modèle d'analyse issu de la rhétorique contrastive par l'enseignante peut s'avérer didactiquement extrêmement formateur quant à leur capacité des étudiants à produire des textes tels qu'attendus.

Mots-clés : Didactique du français langue étrangère ; Textes argumentatifs en L2 ; Culture éducative

1 Contexte d'enseignement

1.1 Le Français en Turquie

A Istanbul le lycée Galatasaray est le seul établissement public francophone, cinq lycées privés (Notre Dame de Sion, Saint Michel, Sainte Pulchérie, Saint Benoît et Saint Joseph) enseignent aussi le français dans un contexte « bilingue ». Trois autres lycées existent en Turquie : le lycée Tevfik Fikret à Izmir et Ankara et le lycée Saint

Joseph à Izmir. Enfin, deux lycées français, Pierre Loti à Istanbul et Charles de Gaulle à Ankara appliquent le programme scolaire du ministère de l'éducation française et sont fréquentés majoritairement par des élèves de nationalité française, mais parfois aussi de nationalité turque ou autres.

1.2 L'Université GSU

Créée en 1992 suite à la signature d'un accord politique bilatéral par les Ministres des affaires étrangères de France et de Turquie, l'Université Galatasaray compte douze départements et cinq facultés (Faculté de Communication, Faculté d'Ingénierie et de Technologie, Faculté de Sciences et Lettres et Faculté de Droit).

L'Université Galatasaray (désormais GSU) est un établissement public à la réglementation spécifique du fait de son statut particulier. Une des particularités à souligner est la spécificité des trois procédures d'admission. La première est celle qui concerne toutes les universités turques : l'admission sur la base du concours d'accès à l'enseignement supérieur, avec pour particularité le fait que les scores exigés des étudiants sont très élevés, notamment pour le département de droit, où la plupart des étudiants sont sélectionnés parmi les cent premiers de Turquie. La seconde voie d'admission est celle réservée aux lycées issus des lycées francophones cités plus hauts par le biais d'un concours appelé GSUÖSYS (ou encore *iç sinav*, examen interne). Enfin, une troisième voie peu connue est celle réservée aux étudiants étrangers diplômés d'un baccalauréat (ou équivalent selon le pays) ; les critères de réussite demandés différent selon le pays mais pour le titulaire d'un baccalauréat français, la note de 12/20 (mention assez bien) est exigée pour pouvoir s'inscrire à l'examen et le nombre de candidats retenus est de 2 par département.

L'existence de ces trois procédures est à l'origine d'une certaine hétérogénéité parmi les étudiants, accentuée par le fait que la plupart des étudiants admis sur la base de « l'examen interne » sont francophones et dispensés de l'enseignement en classe préparatoire, qui constitue pourtant un véritable « creuset » puisqu'il permet aux étudiants de tous les départements de se rencontrer et d'étudier dans les mêmes classes avant leur passage en licence.

1.3 La classe de TC (Tronc Commun)

Jusqu'en 2009, les douze départements de l'université exigeaient des étudiants non francophones qu'ils valident deux années de classe préparatoire linguistique avant d'intégrer leur cursus de licence. La première année de classe préparatoire est encore aujourd'hui prise en charge par le département de langues étrangères, actuellement École Supérieure des Langues étrangères (ESL). Cette première année de préparatoire réunit une quinzaine de classes de 20 à 30 étudiants de tous les départements de l'université. Basée sur un enseignement FLE de type FOU (Français sur Objectif Universitaire), jusqu'en 2020, ces classes de préparatoire avaient pour objectif de former les étudiants au français sur objectif universitaire et de les amener à un niveau « B1 + ». Le « plus » s'explique notamment par le fait que certains objectifs acquis par les étudiants en fin d'année, notamment méthodologiques et universitaires, relevaient du niveau B2 tandis que d'autres compétences moins « académiques » nécessaires pour

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

ce niveau n'étaient pas enseignés, compte tenu de la durée restreinte de l'enseignement (24 heures par semaine sur deux semestres universitaires). Cet objectif a récemment changé et depuis la rentrée universitaire 2020-2021, il est prévu que les étudiants valident le niveau B2 à la fin de leur année de préparatoire.

La préparatoire avancée ou classe de TC (Tronc Commun) a été supprimée dans onze départements sur douze, notamment pour des raisons de compétitivité universitaire : en effet, la perspective d'un cursus « à rallonge » (6 ans) pour obtenir le diplôme de licence avait de quoi décourager les futurs étudiants ou du moins de les amener à envisager le choix d'une autre université dispensant une seule année de préparatoire.

Cette décision de réduire le cycle de préparatoire linguistique à une seule année n'a cependant pas été appliquée par le département de Linguistique comparée et de langues étrangères appliquées de la faculté des sciences et lettres. Ce département est donc le seul sur les douze que comptent l'université à exiger des étudiants non francophones deux années de préparatoire linguistique avant d'intégrer le cursus de licence. Pour pouvoir être exemptés de cette année de préparatoire, les étudiants doivent présenter une certification DELF du niveau B2 en français, avec une note supérieure à 80, ce qui n'est possible généralement que pour certains lycéens issus d'établissements francophones.

L'enseignement dispensé en classe de préparatoire linguistique avancée est très différent de celui de la classe préparatoire, qui relève comme nous l'avons souligné, d'un enseignement FLE de type FOU. D'un point de vue administratif, si cette classe relève de la responsabilité de l'école supérieure des langues étrangères, comme les classes préparatoires, la gestion pédagogique de l'enseignement dépend du département de LC et LEA, un des quatre départements de la faculté de Sciences et Lettres.

Créé en 2005, le département avait pour objectif initial d'intégrer plusieurs parcours différents au cours des années suivantes, ce qui explique l'intitulé Linguistique comparée et Langues Étrangères Appliquées. Cela n'a finalement pas été le cas et le seul parcours actuel est celui de Langue et Littérature Françaises, aussi bien au niveau licence que master.

La maquette de cours de la classe de TC a été modifiée en 2016 afin de mieux s'adapter aux besoins des étudiants. Actuellement, le programme de cours, annualisé, correspond à 22 heures de cours par semaine dont les cours de TD suivants : Auteurs Contemporains (2 heures), Analyse Textuelle (2 heures), FLE (4 heures), Méthodologie (2 heures), Grammaire (4 heures), Expression orale (3 heures) et Expression écrite (3 heures).

Le contenu du programme a été créé avec l'objectif de préparer les étudiants à suivre des cours de licence des points de vue méthodologiques, linguistiques et pédagogiques.

Le corpus sur lequel nous allons nous baser pour nos observations est celui de travaux rédigés par des étudiants dans les cours d'Analyse Textuelle.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

1.4 Le cours d'Analyse Textuelle

Le syllabus du cours d'Analyse Textuelle décrit des objectifs essentiellement méthodologiques :

> Ce cours se donne pour but d'initier les étudiants à l'analyse des textes littéraires. Le cours mettra tout d'abord en avant des outils d'analyse permettant de saisir les différentes facettes des textes littéraires avant de donner les clés d'une analyse de texte sous la forme classique du commentaire de texte et de la lecture analytique. L'analyse pourra porter sur un texte, un groupement de textes ou une oeuvre intégrale. [...] Ce cours permettra aux étudiants de : Mieux comprendre comment aborder les textes en appréhendant leurs différentes caractéristiques. Développer les connaissances linguistiques et apprendre à manipuler les outils de l'analyse de textes. Apprendre à rédiger des commentaires composés organisés autour d'une problématique et d'un plan[1].

Le cours est comme tous les cours de TC un cours dont l'évaluation se fait sur une année universitaire entière. L'évaluation repose sur quatre examens partiels sur 40 pourcents et un examen final représentant 60 pourcents de la note.

Les acquis méthodologiques du cours d'analyse textuelle sont complétés par les cours de Méthodologie et d'Expressions orale et écrite, traditionnellement pris en charge par les lecteurs de l'ENS en stage à l'Université. Ces acquis sont possiblement redéployés dans tous les autres cours dont les travaux reposent majoritairement sur ce type d'écrits, et sont renforcés au début de la licence avec les TD de dissertation et composition.

2 L'initiation au texte argumentatif dans un cours universitaire Turc

2.1 L'enseignement de la langue et de la littérature au lycée en Turquie

L'initiation au commentaire composé et à la dissertation visant un public tel que celui des étudiants de préparatoire avancée en Turquie n'est pas chose aisée : en effet, exceptés les étudiants provenant de lycées francophones, très peu d'entre eux ont l'expérience de l'approche analytique du texte littéraire. En effet, en tant qu'enseignante franco-turque ayant complété mon enseignement secondaire en France, l'écart concernant les compétences méthodologiques des étudiants français et turcs m'avaient frappée dès mes premiers cours, voire même au cours de mon cursus de licence à l'université Galatasaray où j'avais étudié en tant qu'étudiante étrangère.

Les étudiants ont bien évidemment eu selon leurs parcours au lycée des cours de turc et de littérature (actuellement cinq heures par semaine au lycée en Turquie) mais ces cours sont généralement basés sur une approche thématique de l'œuvre littéraire : les étudiants rapportent notamment qu'il ne leur était rarement, voire jamais demandé de rédiger des textes sur les ouvrages abordés en classe et que l'évaluation, aussi bien

[1] Syllabus du cours d'Analyse Textuelle, Classe de TC, Université Galatasaray, année universitaire 2020-2021

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

en classe qu'à l'examen de fin de lycée, reposait sur des QCM qui évaluent davantage les connaissances encyclopédiques que celles de compréhension.

Dilek Ünveren, chercheuse en didactique du turc, a mené une analyse sur l'enseignement du turc et de la littérature turque au lycée pour sa thèse de doctorat intitulée *L'effet de l'utilisation de la méthode d'analyse du discours pour les compétences visées dans l'enseignement de la langue et de la littérature turques*[2]. Par le biais d'enquêtes menées auprès de lycéens, elle souligne que le programme actuel n'est pas efficace et qu'il serait très pertinent d'y intégrer une méthodologie basée sur l'analyse du discours. En effet, un entretien mené avec les lycéens du groupe expérimental testant la méthode d'analyse du discours démontre que ces derniers sont généralement peu satisfaits de l'enseignement littéraire :

> Les étudiants déclarent dans l'entretien préliminaire […] que les textes sont traités de manière superficielle dans les cours de littérature, qu'ils ont pour cette raison des difficultés à la fois dans la compréhension, l'interprétation et l'analyse ; que ces compétences ne se sont pas développées dans ce cours, qu'ils ont des difficultés à comprendre la signification et donc à interpréter les expressions énigmatiques dans les poèmes, les symboles, les images et les connotations […] qu'en cours ils sont conscients que l'analyse des nouvelles qui est pratiquée n'est pas une analyse véritable car il ne s'agit que de résumer l'histoire ou d'en extraire des éléments tels que le temps, le lieu et le personnage de l'histoire[3].

Un autre travail académique sur le sujet, intitulé *Analyse du programme de Langue et de Littérature Turques 2018 selon l'opinion des enseignants (exemple de la ville de Bursa)* met en avant les recommandations suivantes pour une amélioration du programme scolaire :

> Afin de créer un programme de langue et de littérature turques plus efficace, on voit que les recommandations forment six blocs […] D'une manière générale, les commentaires des enseignants concernent la nécessité d'éloigner le système éducatif turc d'une perspective uniquement basée sur l'examen et soulignent que les écoles devraient être libérées de la logique de « dershane » (*NdT : *écoles privées qui dispensent des cours de soutien et de préparation au concours d'accès à l'enseignement supérieur*) et d'un enseignement basé entièrement sur des questions[4].

[2] Ünveren, Dilek, *L'effet de l'utilisation de la méthode d'analyse du discours pour les compétences visées dans l'enseignement de la langue et de la littérature turques,* Thèse de doctorat, Université Atatürk, Erzurum, 2016

[3] Ünveren, Dilek, *L'effet de l'utilisation de la méthode d'analyse du discours pour les compétences visées dans l'enseignement de la langue et de la littérature turques,* Thèse de doctorat, Université Atatürk, Erzurum, 2016, p. 114 (la traduction est la nôtre).

[4] Avci, Hüseyin Sinan, *Analyse du programme de Langue et de Littérature Turques 2018 selon l'opinion des enseignants (exemple de la ville de Bursa),* Mémoire de master, Université Osman Gazi, Eskisehir, 2020, p. 118 (la traduction est la nôtre)

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

2.2 Le commentaire composé

2.2.1 Difficultés que représente le commentaire composé

Le commentaire composé est un objet textuel « à cheval entre l'explicatif et l'argumentatif[5] » selon Yves Reuter. Exercice canonique par excellence, il est enseigné dès le lycée en France tandis que la plupart des lycéens turcs, on l'a vu, ne sont pas formés à ce type d'écrits extrêmement codifiés. Le fait qu'au début de l'année, ils n'emploient pour la plupart du temps pas de brouillon et préfèrent rédiger au crayon même sur leurs copies d'examen est assez révélateur de cette absence de phase préliminaire de préparation à la rédaction et d'élaboration d'un plan. Par ailleurs, ils sont non seulement confrontés au défi de la lecture, de la compréhension et de l'analyse d'un texte littéraire mais aussi de la rédaction d'un commentaire aux règles très strictes et dont la logique et la pertinence ne leur apparaissent pas forcément au premier abord.

Ainsi que le souligne Isabelle Decambre, chercheuse en didactique et auteur d'un article sur le commentaire composé :

> Savoir analyser un texte littéraire suppose une constellation de savoirs de nature différente que l'on peut globalement ranger en deux catégories [...] : les « disciplines du texte » (linguistique, rhétorique, stylistique, sémiotique, poétique) et tous ceux qui relèvent de l'histoire littéraire (et des autres sciences humaines connexes à l'histoire littéraire à proprement parler) qui permettent d'attribuer un sens culturellement partagé et donc communicable au travail de lecture effectué sur le texte[6].

De ce fait, les premiers cours visant à initier à la lecture analytique, première étape pour la rédaction de travaux plus élaborés tels que le commentaire composé ne vont pas sans une certaine appréhension de la part des étudiants. Beaucoup manifestent leur crainte de ne pas réussir à comprendre cette méthodologie qui leur paraît extrêmement difficile. La formulation d'une problématique et d'un plan y répondant est de loin la tâche qui leur paraît la plus ardue.

Avant de commencer à aborder le commentaire composé, le cours est organisé de manière à initier les étudiants à l'analyse du texte en leur faisant acquérir des compétences méthodologiques générales mais aussi spécifiques à la langue et à la culture littéraire françaises. Rappelons que la grande majorité des étudiants (environ 80%) sont admis au département sur la base de leur réussite au concours d'accès à l'enseignement supérieur turc et n'ont fait qu'un an de FLE en classe préparatoire. Munis de leur B1+ au début de l'année, on considère qu'ils ont à la fin de l'année de préparatoire avancée un très bon niveau B2 (la note demandée pour en être dispensé est de 80 sur 100) voire un niveau C1 pour certains.

Ainsi le cours d'analyse textuelle est organisé de manière à d'abord faire acquérir les outils grammaticaux et syntaxiques nécessaires à la compréhension des textes

[5] Reuter, Yves (1987) « L'explication de texte au lycée. Propositions », *Textuel*, No 20, Univ. de Paris VII, p. 193

[6] Delcambre, Isabelle (1989) « L'apprentissage du commentaire composé : comment innover ? », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 63, L'innovation pédagogique, France, p. 14

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

littéraires. Les étudiants ont quatre heures de grammaire par semaine en parallèle mais le syllabus du cours prévoit aussi une séance sur la grammaire appliquée au texte, en particulier sur les types de phrases et l'énonciation. Une séance sur le lexique français, la polysémie et l'étymologie est aussi prévue, ainsi que des séances sur les champs et réseaux lexicaux et les figures de style. L'accent est aussi mis lors des premières séances sur les différents types de textes et leurs caractéristiques, sur les genres littéraires et la notion de littérarité. Chaque séance est organisée sur la base de la démarche active de découverte et repose sur l'interaction et les observations des étudiants sur les textes proposés avec une formulation d'hypothèses et une confirmation de celles-ci par le biais d'une réflexion commune.

Au fur et à mesure de la progression du cours, les premières tentatives d'analyse en classe sont faites sur des textes littéraires sur lesquels les étudiants ont travaillé avant de venir en classe, notamment en recherchant le lexique difficile. Cette étape se fait d'abord en commun car le fait d'être confronté avec un texte littéraire authentique dans leur L2 et de devoir en tirer plus qu'un simple résumé, chose à laquelle ils ne pas habitués, représente souvent un défi pour les étudiants.

En effet, comme le souligne Régine Delamotte-Legrand, la compréhension d'un texte littéraire est un processus complexe, c'est :

> « construire d'une part sa cohérence interne et lever à partir du global toutes les ambiguïtés locales ; c'est d'autre part construire sa cohérence externe, c'est-à-dire saisir les conditions d'appropriété contextuelles. La compréhension est donc une activité qui exige une analyse situationnelle, relationnelle et des ajustements permanents entre le donné linguistique et les connaissances que le sujet peut mobiliser pour interpréter l'ensemble[7]. »

L'étape de la lecture analytique qui repose sur l'observation des caractéristiques particulières d'un texte littéraire est généralement celle qui pose le moins de problème car les étudiants de cette classe sont généralement très enthousiastes à l'idée de « s'approprier » par le biais de l'analyse des textes littéraires une culture pour laquelle ils ont souvent beaucoup d'intérêt et d'admiration.

Cependant, si les étudiants ont souvent du mal à exprimer une hypothèse quant à l'effet sur le lecteur des phénomènes littéraires observés dans les textes, à l'étape suivante, organiser ces différen parties et sous-parties semble représenter au début de l'apprentissage une difficulté qui leur paraît souvent très difficile à surmonter. Isabelle Delcambre rappelle que :

> « rédiger un commentaire composé suppose la maîtrise de savoirs rédactionnels en grande partie transversaux, communs à d'autres exercices scolaires comme la dissertation (discussion ou essai littéraire) mais qui pré-

[7] Delamotte-Legrand, Régine, *Problèmes d'éducation linguistique*, Thèse en vue de l'obtention du Doctorat d'État, Tome 3, Université de Rouen, p. 804, 1991

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

> sentent quelques spécificités au niveau de l'introduction ou du travail de la citation[8]. »

Cette maîtrise de savoir rédactionnel étant quasi nulle à l'entrée à l'université, le travail de construction de ces savoirs débute dès la classe préparatoire (où les étudiants sont entraînés à rédiger des productions écrites en français dans le cadre de leur enseignement du FLE) et se poursuit en classe de préparatoire linguistique avancée (ou TC).

Les cours où l'analyse de texte commence à être convoquée débutent notamment par une explication de la méthodologie du commentaire composé, de manière inductive et par l'élaboration commune d'une fiche d'aide à la rédaction qui reprend les différentes étapes d'analyse et de rédaction, et rappelle la structure attendue pour cet exercice : introduction, développement et conclusion.

2.3 Corpus d'analyse

Au cours de l'année de TC, un grand nombre de travaux de type argumentatif sont rédigés par les étudiants dans le cadre du cours d'analyse textuelle, mais aussi à partir du second semestre dans les autres cours où les enseignants vont demander des travaux sous une forme plus élaborée au fur et à mesure que les étudiants commencent à maîtriser les codes de l'essai, de la dissertation et du commentaire composé.

Dans les cours d'Analyse Textuelle, les premiers travaux de rédaction consistent en des ébauches de plan, d'introduction, de conclusion et c'est au fur et à mesure que les étudiants sont amenés à rédiger un commentaire composé en entier, généralement à la fin du premier semestre.

Il nous paraît important ici d'évoquer le concept de « culture éducative », qui correspond, selon Marie Odile Hidden, didacticienne et auteure de l'ouvrage *Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère,* à :

> « l'ensemble des savoirs, savoir-faire, pratiques, traditions, valeurs et croyances partagés par les membres d'une communauté qui ont été acquis, souvent implicitement, au cours de l'éducation, à savoir au sein de la famille et surtout au sein des institutions de formation[9] ».

La classe de TC est relativement homogène du point de vue de ce concept, exceptés les quelques étudiants diplômés de lycées francophones ayant souhaité faire l'année de TC ou n'ayant pas pu présenter de DELF B2, et il nous semble qu'il serait intéressant de mener un travail comparatif sur leurs travaux afin de déterminer si cette différence d'origine scolaire, aura, comme nous le pensons, un impact sur la culture éducative et par conséquent sera visible dans les travaux des étudiants.

[8] Delcambre, Isabelle (1989) « L'apprentissage du commentaire composé : comment innover ? », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 63, L'innovation pédagogique, France, p. 14

[9] Hidden, Marie-Odile (2008) « Apprendre à rédiger un texte en français L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, No 27, France, p. 111

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

Notre analyse va donc porter sur différents travaux produits par six étudiants (dont deux diplômés de lycées francophones) autour de la méthodologie du commentaire composé à différents stades du premier semestre de TC afin de déterminer les stratégies mises en œuvre par les étudiants pour composer un texte argumentatif formaté en L2, et nous essayerons de déterminer par nos observations si leurs productions conservent des traces de l'organisation discursive de leur L1 à travers notamment la question de l'effacement du scripteur et de l'organisation de l'énoncé. Le groupe 1 est constitué de quatre étudiants anciens non-francophones (NF), c'est-à-dire ayant intégré la classe de TC après un an de préparatoire linguistique, et le groupe 2 est constitué de deux apprenants « anciens francophones », c'est-à-dire issus de lycées francophones de Turquie.

3 Modalités et stratégies des étudiants : hypothèses et observations

3.1 Hypothèses

Le commentaire composé est une production écrite particulière que les étudiants de la classe de TC n'ont jamais eu l'occasion de mettre en œuvre au cours de leur cursus scolaire. Une comparaison des premières productions d'étudiants avec celles produites au cours de l'année pourrait mettre en avant les différences du point de vue de la rhétorique, qui comme le souligne Marie-Odile Hidden, « ne reflètent pas nécessairement différents modèles de pensée, mais plutôt les conventions d'écriture autres que celles acquises au sein de sa culture d'origine, c'est-à-dire ce que certains chercheurs appellent la *culture éducative*[10] ».

Nous partons de l'hypothèse que les commentaires composés des étudiants de la classe de TC du fait de leur « culture éducative » particulière seront au fur et à mesure de leur enseignement plus « fidèles » aux normes de rédaction de commentaires du point de vue de deux critères notamment : l'effacement du scripteur et l'organisation de l'énoncé. En effet, nous avons vu que les étudiants de TC n'avaient pas de formation préalable à ce type d'écrits argumentatifs, d'autant plus que le commentaire composé est un reflet de la tradition rhétorique française, où « contrairement à d'autres traditions rhétoriques, le plan et la codification de la structuration seraient très importants » selon Marie-Odile Hidden, et qui se distingue « par une moindre personnalisation et par un plus grand effacement de la subjectivité du scripteur[11] ». Une seconde hypothèse que nous considérons est le fait que les productions des deux étudiants diplômés de lycées francophones seront probablement plus fidèles aux deux critères évoqués précédemment dès le début de l'enseignement en TC.

3.2 Observations

Nos observations reposent sur les critères suivants pour l'effacement du scripteur : l'emploi correct des tournures impersonnelles, du passif et l'implication minimale du scripteur (emploi du *on* au lieu du *nous* ou du *je*). Pour la question de l'organisation

[10] Hidden, Marie-Odile (2008) « Apprendre à rédiger un texte en français L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, No 27, France, p. 111

[11] Hidden, Marie-Odile (2008) « Apprendre à rédiger un texte en français L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, No 27, France, p. 112

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

de l'énoncé les critères sont la bonne maîtrise de la structure de l'introduction (accroche, problématique et annonce de plan) et des outils linguistiques d'organisation de l'énoncé.

Premier commentaire composé :

	Groupe 1 : 4 apprenants (anciens NF)				Groupe 2 : 2 apprenants (anciens Francophones)	
	D	C	E	S	Do	De
Effacement du scripteur (faible, moyen, élevé)	élevé	faible	moyen	moyen	faible	faible
Organisation de l'énoncé (faible, moyenne, bonne)	moyenne	faible	faible	faible	moyenne	faible

Ce commentaire composé a été rédigé à la suite du premier cours d'initiation au commentaire composé. On observe ici que l'effacement du scripteur pose beaucoup de moins problèmes aux étudiants du groupe 1 que du groupe 2, tandis que le critère de l'organisation de l'énoncé est globalement faible dans les deux groupes.

Second commentaire composé :

	Groupe 1 : 4 apprenants (anciens NF)				Groupe 2 : 2 apprenants (anciens Francophones)	
	D	C	E	S	Do	De
Effacement du scripteur (faible, moyen, élevé)	élevé	faible	moyen	faible	faible	moyen
Organisation de l'énoncé (faible, moyenne, bonne)	moyenne	moyenne	faible	moyenne	bonne	bonne

Ce second commentaire est un devoir maison rédigé à la mi-semestre. On remarque ici que le critère d'effacement du scripteur n'a pas particulièrement évolué tandis que pour les deux groupes on constate une amélioration globale de l'organisation de l'énoncé, qui devient bonne chez les étudiants anciens francophones.

Troisième commentaire composé :

	Groupe 1 : 4 apprenants (anciens NF)				Groupe 2 : 2 apprenants (anciens Francophones)	
	D	C	E	S	Do	De
Effacement du scripteur (faible, moyen, élevé)	élevé	faible	moyen	moyen	moyen	elevé
Organisation de l'énoncé (faible, moyenne, bonne)	bonne	moyenne	moyenne	moyenne	moyenne	bonne

Ce commentaire composé a été rédigé par les étudiants à la fin du semestre. On constate que globalement les deux critères ont connu des améliorations et qu'il n'y a plus qu'un seul étudiant qui a encore beaucoup de difficultés (C : effacement du scripteur faible, aucune amélioration depuis le début). On peut aussi remarquer qu'il n'existe plus vraiment de grandes différences entre les deux groupes.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

3.3 Pistes explicatives

À l'issue de ces quelques lignes, on peut considérer qu'il existe une certaine progression globale pour les deux critères et que les productions des apprenants des deux groupes s'améliorent au fur et à mesure du semestre. Les apprenants essayent donc d'appliquer les normes et de respecter les conventions rhétoriques et le font de mieux en mieux. Cependant il faut aussi souligner qu'ils ne débutent pas avec une connaissance nulle de ces critères, contrairement à ce qu'on aurait pu penser, surtout du point de vue de l'effacement du scripteur que les étudiants du groupe 1 respectent globalement dès leur première production.

Est-ce à dire que la culture éducative qu'ils ont reçue n'est pas si différente de la culture éducative française ? L'explication tient plutôt au fait que la première production analysée pour cette étude ne peut pas refléter correctement la culture éducative car les apprenants ont suivi un an de préparatoire où ils ont reçu une formation solide à la rédaction de textes argumentatifs (mais pas de commentaire composé littéraire) et qu'on peut dire qu'ils ont su appliquer ces savoirs transversaux à ce nouveau type de production écrite.

Cela se confirme lorsque l'on voit que les deux apprenants du groupe d'anciens francophones, qui n'ont pas étudié en classe préparatoire à l'université et ont intégré la classe de TC tout de suite après leur dernière année de lycée ont, contrairement à notre deuxième hypothèse, plus de difficultés dans les deux critères. Peut-on considérer qu'un an de préparatoire linguistique à l'université a permis aux étudiants non francophones de mieux acquérir des éléments de la culture éducative française que les quatre années dans un lycée francophone ? Nos données sont trop peu nombreuses pour tirer une telle conclusion. Il faudrait étendre cette analyse à des productions auxquelles nous n'avons malheureusement pas eu accès : des productions rédigées par les apprenants au début de l'année avant d'avoir commencé à recevoir un enseignement sur la rédaction. Il faudrait par ailleurs pour avoir des données plus significatives et en tirer des conclusions plus facilement, étendre cette analyse à tout un groupe classe (au moins vingt étudiants). Enfin, le nombre de critère retenu quant aux normes du commentaire composé est restreint et il serait intéressant d'y ajouter d'autres éléments, notamment par rapport à la compréhension du texte littéraire commenté.

Conclusion

Notre analyse porte sur les travaux d'étudiants de la classe de préparatoire avancée du département de LC et LEA de l'université Galatasaray à Istanbul, divisé en deux groupes selon leur lycée d'origine : anciens francophones et anciens non-francophones. Nous avions avant l'analyse deux hypothèses : les productions des apprenants, issus d'une culture éducative différente et qui codifie beaucoup moins les écrits argumentatifs, connaîtront certainement une amélioration du point de vue du respect des normes rhétoriques au fur et à mesure du semestre. Notre seconde hypothèse était que les étudiants du groupe francophone auraient dès le départ plus de facilités à respecter ces normes étant donné que les lycées francophones à priori un enseignement plus proche de la culture éducative française.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

La lecture des tableaux nous renseigne sur le fait qu'au fur et à mesure du semestre les apprenants des deux groupes progressent et s'adaptent de mieux et mieux aux normes exigées. Notre première hypothèse se confirme donc mais pas la seconde, mais cela est surtout dû au fait que nous constatons que les données que nous possédons pour l'analyse ne sont pas celles qui auraient permis de déterminer cela car il aurait fallu pouvoir analyser des productions rédigées par les étudiants dès leur entrée en TC.

La classe de TC, qui peut paraître superflue aux yeux de certains étudiants du fait de l'année supplémentaire qu'elle représente avant même l'entrée en licence, nous paraît néanmoins très utile du point de vue de l'acquisition de certains savoirs méthodologiques nécessaires pour aborder sereinement les cours du cursus de licence. Cependant, récemment le YÖK, conseil de l'enseignement supérieur turc, a laissé entendre que cette seconde année de préparatoire pourrait être supprimée, car elle représente une exception dans le paysage universitaire turc. La réaction des étudiants actuels et des années précédentes à cette annonce montre à quel point ils considèrent que loin d'être superflue, cette année de préparatoire supplémentaire leur est extrêmement utile. En effet, un certain nombre d'étudiants ont contacté le département pour exprimer leur avis et, en tant que premiers intéressés, essayer d'argumenter contre la suppression de cette classe préparatoire qu'ils jugent comme un avantage et un des éléments qui distinguent le département de GSU des autres départements de lettres françaises en Turquie. Il nous paraît effectivement, et cette étude semble le confirmer, que l'enseignement dispensé en TC est très pertinent du point de vue de l'acquisition de savoirs méthodologiques et d'une certaine « culture éducative ». La suppression de celle-ci pourrait avoir des conséquences à court et long termes, qu'il ne serait possible de limiter qu'en révisant la maquette de cours de licence afin d'y intégrer les cours les plus importants si le YÖK applique la décision de supprimer la classe de TC.

Bibliographie

Avci, Hüseyin Sinan, *Analyse du programme de Langue et de Littérature Turques 2018 selon l'opinion des enseignants (exemple de la ville de Bursa),* Mémoire de master, Université Osman Gazi, Eskisehir, 2020

Delamotte-Legrand, Régine, *Problèmes d'éducation linguistique*, Thèse en vue de l'obtention du Doctorat d'État, Tome 3, Université de Rouen, 1991

Delcambre, Isabelle (1989) « L'apprentissage du commentaire composé : comment innover ? », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 63, L'innovation pédagogique, France, p. 13-36. doi :10.3406/prati.1989.1513

Hidden, Marie-Odile (2008) « Apprendre à rédiger un texte en français L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, No 27, France, p. 109-122. doi : 10.4000/aile.4293

Reuter, Yves (1987) « L'explication de texte au lycée. Propositions », *Textuel*, N° 20, Univ. de Paris VII, p. 193-200.

Ünveren, Dilek, *L'effet de l'utilisation de la méthode d'analyse du discours pour les compétences visées dans l'enseignement de la langue et de la littérature turques,* Thèse de doctorat, Université Atatürk, Erzurum, 2016

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758