Conception d'une méthode de turc

Entre contraintes éditoriales et défis didactiques

Sibel BERK-BOZDEMIR
INALCO - PLIDAM

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9963

Résumé : Cet article analyse les défis liés à l'élaboration d'une méthode d'apprentissage du turc destinée à un public francophone, dans le cadre de la collection *Assimil Objectif Langue*. A partir d'une expérience concrète de rédaction, nous examinons les contraintes pédagogiques et éditoriales qui influencent la conception d'une méthode d'autoapprentissage pour une langue typologiquement éloignée du français. Les spécificités morphosyntaxiques du turc, les différences culturelles dans les interactions verbales et l'approche privilégiée (diversité des locuteurs, neutralisation culturelle, simplification progressive) ainsi que les exigences imposées par l'éditeur (nombre de pages, de format, de voix audio, des traductions littérales…) sont autant de paramètres qui conditionnent la construction des dialogues et la présentation de la grammaire. L'article met en évidence les arbitrages nécessaires entre naturalité, progressivité, accessibilité et précision grammaticale.

Mots-clés : didactique du turc langue étrangère - méthode Assimil - apprentissage autonome - langue agglutinante - contraintes éditoriales

Abstract: This article examines the challenges involved in developing a Turkish language learning method for a French-speaking audience, within the framework of the Assimil Objectif Langue collection. Drawing on concrete editorial experience, we explore the pedagogical and publishing constraints that shape the design of a self-learning method for a language that is typologically distant from French. The morphosyntactic features of Turkish, cultural differences in verbal interactions, and the chosen methodological approach (diversity of speakers, cultural neutralization, progressive simplification)—along with the publisher's requirements (number of pages, format, audio voices, literal translations, etc.)—are all parameters that condition the construction of dialogues and the presentation of grammar. The article highlights the necessary trade-offs between naturalness, progressiveness, accessibility, and grammatical precision.

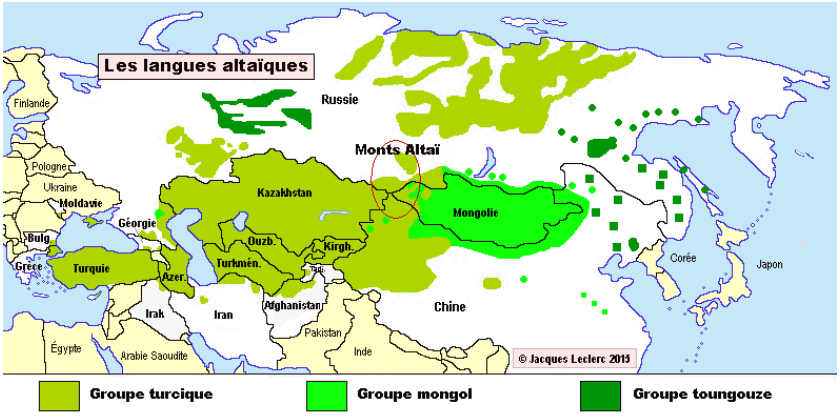
Keywords: Turkish language didactics - Assimil method - autonomous learning - agglutinative language - editorial constraints

1 Cadre linguistique : Le turc et sa typologie

1.1 Brève mise au point sur la classification du turc

Le turc appartient à la famille des langues turciques, un ensemble géolinguistique vaste qui s'étend de l'Asie centrale à l'Anatolie, en passant par certaines régions de l'Europe orientale et de la Sibérie. Cette famille, riche d'une trentaine de langues vivantes, comprend notamment l'azéri, l'ouzbek, le turkmène, le kazakh, le kirghiz, le tatar ou encore l'ouïghour. Ces langues présentent un socle commun de traits morphosyntaxiques et phonologiques remarquablement stables.

Au cours du XIX[e] siècle, les linguistes ont proposé une classification typologique plus large connue sous le nom de *famille ouralo-altaïque*. Celle-ci regroupait les langues turques, mongoles, tougouses, ainsi que les langues finno-ougriennes (comme le hongrois, le finnois et l'estonien). Cette hypothèse reposait sur des similitudes observées entre ces langues, telles que l'agglutination, l'harmonie vocalique, l'absence de genre grammatical et une syntaxe de type SOV (sujet-objet-verbe).



Cependant, cette hypothèse ouralo-altaïque est aujourd'hui largement rejetée par la majorité des linguistes spécialistes de la classification génétique des langues[1]. Les ressemblances observées entre ces langues ne sont plus interprétées comme la preuve d'une origine génétique commune, mais plutôt comme le résultat de contacts linguistiques prolongés, de phénomènes d'emprunt mutuel et de convergences typologiques au sein d'une vaste aire de diffusion linguistique en Eurasie. Ces interactions ont pu engendrer des similitudes structurelles sans nécessairement impliquer un ancêtre linguistique commun.

Ainsi, le turc est désormais reconnu comme une langue appartenant exclusivement au groupe des langues turciques, dont il constitue l'un des représentants les plus importants, tant par le nombre de locuteurs que par son rayonnement culturel et politique à travers l'Empire ottoman puis la République de Turquie contemporaine.

[1] Georg Stefan, Sidwell Paul James, Ramer Alexis (1999), "Telling general linguists about Altaic", in *Journal of Linguistics,* Cambridge University Press. Johanson, Lars & Csató, Éva A. (éds.) (1998). *The Turkic Languages*. London, Routledge.

1.2 Caractéristiques structurelles du turc

La langue turque présente plusieurs traits typologiques distinctifs qui la différencient nettement des langues indo-européennes. Trois caractéristiques fondamentales se dégagent : l'agglutination, l'harmonie vocalique et l'ordre syntaxique SOV. À ces éléments s'ajoute une remarquable régularité morphologique, qui constitue un atout pour l'apprentissage.

Agglutination : le turc est une langue fortement agglutinante, c'est-à-dire que les relations grammaticales et les fonctions morphosyntaxiques y sont exprimées par l'ajout séquentiel de suffixes à une base lexicale ou verbale. Chaque affixe porte une information unique (nombre, temps, personne, possession, négation, mode, etc.) et s'ajoute selon un ordre fixe, sans altérer la racine. Ainsi, un mot peut intégrer successivement plusieurs couches d'information, tout en restant analysable de manière linéaire. Par exemple :

ev (la maison)
evler (les maisons)
evlerim (mes maisons)
evlerimden (de mes maisons)

Chaque étape correspond à l'ajout d'un suffixe distinct : -ler (pluriel), -im (possessif 1ère personne du singulier), -den (marque du cas ablatif, indiquant l'origine ou la provenance).

Une fois les règles d'agglutination maîtrisées, cette structuration morphologique devient un atout certain pour l'apprentissage : elle réduit considérablement les cas d'irrégularité et facilite la décomposition analytique des formes complexes. Pour les apprenants francophones, elle constitue cependant un changement de paradigme important, dans la mesure où elle s'écarte des logiques flexionnelles et supplétives typiques des langues indo-européennes.

Harmonie vocalique : Le turc suit un système strict phonologique dans lequel les voyelles au sein des mots doivent s'accorder entre elles selon certains traits articulatoires, notamment la position articulatoire (antérieure / postérieure) et le degré de l'aperture (fermée / ouverte, arrondie / non arrondie). Ainsi, les suffixes s'adaptent à la voyelle de la racine. Par exemple :

göz (œil) → *gözlük* (lunettes)

kulak (oreille) → *kulaklık* (écouteurs)

Ici, le suffixe -lik (servant à dériver un nom d'accessoire) adopte la forme -lük après göz (voyelle antérieure arrondie) et -lık après kulak (voyelle postérieure non arrondie), conformément aux règles d'harmonie vocalique.

Ce mécanisme est une caractéristique typique des langues turciques. Bien que déroutant pour les apprenants non familiers de telles structures, il repose sur des règles strictes et transparentes qui deviennent intuitives avec la pratique.

Syntaxe de type SOV : Le turc suit généralement un ordre syntaxique **Sujet – Objet – Verbe (SOV),** contrairement au SVO du français. Ce positionnement du verbe en fin de phrase, demande un certain effort d'adaptation pour les apprenants francophones. Il exige un ajustement cognitif, notamment dans la construction des énoncés complexes, où les éléments d'information précèdent souvent le noyau verbal. Néanmoins, cet ordre devient progressivement intuitif à mesure que l'apprenant s'immerge dans la logique syntaxique de la langue.

A ces traits s'ajoute une remarquable régularité morphologique. Le système grammatical turc est largement dépourvu d'irrégularités, d'exceptions grammaticales ou de paradigmes complexes. Les règles de conjugaison, de déclinaison et de dérivation s'appliquent de manière systématique, ce qui constitue un avantage significatif dans une perspective didactique. Cela permet une automatisation rapide chez l'apprenant : une fois les schémas de construction assimilés, il devient possible de produire une grande variété d'expressions sans avoir à mémoriser des listes de formes irrégulières.

2 Le turc et la méthode *Assimil*

2.1 Une progression grammaticale implicite

La méthode *Assimil objectif langue* repose sur une approche inductive de l'apprentissage des langues : la grammaire n'est pas enseignée de manière systématique dès le départ, mais introduite de façon progressive et implicite, à travers des dialogues authentiques et des phrases contextualisées. L'objectif est de permettre à l'apprenant de "sentir" la structure de la langue, en intégrant naturellement ses règles, sans surcharge théorique initiale.

Dans cette optique, la grammaire turque est dévoilée par petites touches, souvent à travers des expressions de la vie quotidienne. L'apprenant est invité à observer, à répéter, puis à déduire par lui-même les mécanismes grammaticaux sous-jacents. Voici un exemple illustrant cette approche :

— **Adım Sibel** (« Je m'appelle Sibel »)
Cette phrase introduit le suffixe possessif de la première personne du singulier -ım, accolé au nom *ad* (« nom »), formant *adım* (« mon nom »). L'apprenant est ainsi exposé très tôt au système de la possession sans explication formelle immédiate.

Ce traitement implicite de la grammaire est particulièrement bien adapté à une langue comme le turc, dont la morphologie régulière se prête à une **progression déductive**. La répétition des structures dans des contextes variés permet à l'apprenant de construire des repères solides, tout en évitant une surcharge cognitive liée à des explications trop techniques dès le début.

2.2 Ordre des mots et absence du sujet explicite

La structure syntaxique du turc diffère radicalement de celle du français, tant dans l'ordre des constituants que dans le fonctionnement des éléments grammaticaux, ce qui représente souvent un obstacle initial majeur pour les apprenants francophones. Ce

décalage typologique, qui touche à la fois la syntaxe, la morphologie et les habitudes discursives, exige un réalignement cognitif important au début de l'apprentissage.

L'une des caractéristiques saillantes de la phrase turque réside dans le caractère facultatif des pronoms personnels sujets. En effet, les terminaisons verbales portent systématiquement l'information grammaticale liée à la personne, au nombre, ce qui rend l'expression explicite du sujet redondante, sauf en cas d'emphase, de contraste ou d'ambiguïté. Cette propriété rapproche le turc des langues dites à sujets prodromiques[2] ou à sujets nuls, comme l'espagnol ou l'italien.

Par exemple :

(Ben) Eve gidiyorum. (Je vais à la maison.)

(Je) maison-à [la] vais-je.

Dans cette phrase, le pronom personnel **ben** (« je ») est sous-entendu et omis, puisque le suffixe verbal **-um** indique déjà la première personne du singulier. L'emploi du pronom ben au début de l'énoncé ajoute donc une valeur d'insistance, d'emphase ou de contraste. On l'utilise pour souligner le sujet par rapport à d'autres, comme dans une situation où plusieurs personnes sont évoquées : *Ben eve gidiyorum, sen nereye gidiyorsun ?* (Moi, je vais à la maison, toi tu vas où ?)

La combinaison d'un ordre des mots inversé par rapport au français et de l'absence fréquente du sujet explicite en turc nécessite une adaptation cognitive importante. Pour un débutant, il faut non seulement réapprendre la place des éléments dans la phrase, mais aussi saisir que le verbe porte à lui seul l'information sur le sujet.

Dans la méthode *Assimil* que nous avons conçue, cette particularité linguistique est introduite progressivement à travers des exemples simples et répétitifs, favorisant une appropriation naturelle. Par la répétition, l'apprenant finit par intégrer intuitivement que l'ordre SOV constitue la norme syntaxique et le sujet peut être sous-entendu sans nuire à la compréhension.

Cette immersion graduelle aide l'apprenant à surmonter la difficulté initiale et à développer une compétence communicative fluide.

2.3 Complexité morphologique et progression ralentie

Le turc, en tant que langue agglutinante, présente une complexité morphologique croissante au fil des énoncés. Même une phrase en apparence simple peut intégrer simultanément plusieurs phénomènes grammaticaux.

Prenons l'exemple de la phrase :

Evdeyim. (Je suis à la maison.)

(Je) maison-dans [la] suis-je.

[2] **Uygun, Serkan** (2022), *Processing pro-drop features in heritage Turkish*, in *Frontiers in Psychology*, vol. 13. **Öztürk, Balkız** (2008), "Non-configurationality : Free word order and argument drop in Turkish", *The Limits of Syntactic Variation*, John Benjamins.

Cette seule unité linguistique combine plusieurs éléments grammaticaux :

- Le **suffixe locatif -de/-da** indique la localisation (dans la maison).
- L'**harmonie vocalique** fait varier la forme du suffixe en fonction de la voyelle de la racine (*ev*).
- La **consonne de liaison -y-**, insérée ici pour assurer une transition fluide entre deux voyelles : **-de** et **-im**.
- Le **suffixe personnel -im** marque la première personne du singulier.

Ainsi, la complexité grammaticale est souvent condensée dans des morphèmes imbriqués, ce qui demande à l'apprenant de maîtriser en parallèle plusieurs notions (phonologie, morphologie, syntaxe).

Afin de rester fidèle à l'usage authentique du turc contemporain, les dialogues réalistes reflétant le langage quotidien naturel sont privilégiés. Ce choix didactique implique cependant une progression grammaticale plus lente : il s'agit de laisser le temps aux apprenants d'intégrer progressivement ces constructions complexes par la répétition, la mémorisation, plutôt que de multiplier les explications théoriques abstraites ou de simplifier artificiellement les énoncés.

2.4 Traitement des irrégularités

Bien que le turc soit une langue remarquablement régulière, quelques irrégularités morphologiques subsistent, principalement liées à certains verbes très fréquents. Parmi eux, on compte quatre verbes présentant des variations dans certaines conjugaisons.

Dans une méthode d'auto-apprentissage, il est crucial que ces irrégularités ne soient introduites qu'une fois les formes régulières bien assimilées, afin de ne pas surcharger l'apprenant en début de parcours et de préserver une progression pédagogique fluide.

Parmi les verbes concernés, on trouve notamment deux particulièrement fréquents : **gitmek** (aller, partir) et **etmek** (« faire », verbe auxiliaire utilisé dans des verbes composées).

Ces deux verbes ont des racines qui se terminent par la consonne **t**, laquelle subit une transformation phonétique avec les deux présents, selon la règle dite de l'harmonie consonantique :

gitmek → au présent progressif : **gidiyorum** / au présent aoriste : **giderim** (je m'en vais, je pars) : le **t** s'adoucit et devient **d** devant la voyelle *i* du suffixe *-iyor*, marqueur du présent continu.

etmek → au présent progressif : **telefon ediyorum** / au présent aoriste : **telefon ederim** (je téléphone) : le même phénomène s'applique.

En revanche, cette transformation n'a pas lieu au passé, où la consonne **t** est conservée :

gittim (je suis allé, parti) : le t reste inchangé.

telefon ettim (j'ai téléphoné) : même maintien du t, sans adoucissement.

Cette alternance consonantique constitue une des rares exceptions à la régularité du turc, mais elle est importante à maîtriser pour parler et écrire correctement.

2.5 Limites des méthodes d'auto-apprentissage

Si les méthodes comme *Assimil* offrent une approche efficace pour acquérir les bases grammaticales, lexicales et syntaxiques d'une langue, elles présentent des limites inhérentes, notamment lorsqu'il s'agit des éléments non verbaux et des composantes culturelles implicites de la communication.

En effet, certains aspects essentiels à l'interaction réelle —**gestes, intonation, distance physique, codes sociaux implicites, variations de registres**— ne peuvent être pleinement transmis par un support écrit ou audio, aussi bien conçu soit-il. Cela est particulièrement vrai pour des langues comme le turc, où une part importante de la communication repose sur des **marqueurs culturels implicites**.

Exemples d'éléments non représentés ou peu contextualisés :

- **"Buyrun"**, expression très courante utilisée pour inviter, proposer ou céder le passage, prend tout son sens lorsqu'elle est accompagnée de gestes spécifiques (mouvement de la main, posture corporelle, contact visuel). Hors contexte, l'apprenant peut avoir du mal à en saisir la valeur pragmatique et à l'utiliser de façon appropriée.
- Certains comportements culturels implicites, essentiels à la communication interculturelle, sont rarement explicités :
  - Le fait de se déchausser systématiquement en entrant dans une maison turque, signe de respect, d'hygiène et d'intégration sociale.
  - Les formes de salutation, qui varient selon la proximité, le genre et le contexte : accolade ou embrassade entre proches, poignée de main plus réservée dans les situations formelles ou entre personnes de sexes opposés.
  - Le baise-main envers les aînés, surtout lors des fêtes religieuses, suivie du geste codifié de porter la main au front, marqueur du respect intergénérationnel.

Ces éléments font partie intégrante de ce que l'on appelle la compétence interculturelle communicative, qui ne peut se réduire à la seule maîtrise des structures linguistiques.

À titre d'exemple, la méthode *Assimil Apprendre le coréen* prend soin de mentionner certaines normes culturelles spécifiques, telles que la réserve physique dans les salutations, en expliquant que les embrassades ou accolades sont peu fréquentes et peuvent surprendre un locuteur occidental.

3 Contraintes éditoriales et objectifs pédagogiques

Dans cette section, nous n'allons pas nous attarder sur les contraintes matérielles telles que le nombre de pages, le format des leçons ou les choix typographiques, mais sur les contraintes éditoriales qui influencent directement la mise en œuvre pédagogique de la méthode. Ces contraintes ont un impact réel sur les choix didactiques opérés tout

au long de la conception, tant sur le contenu que sur la progression, le rythme ou la présentation des notions grammaticales et culturelles.

3.1 Traductions littérales imposées

L'une des exigences éditoriales majeures est le recours, surtout dans les premières leçons, à des traductions littérales et mot-à-mot, censées aider l'apprenant à comprendre la structure profonde de la langue. Si cette stratégie peut, ponctuellement, éclairer certains mécanismes linguistiques (comme l'absence du verbe être), elle montre rapidement ses limites pédagogiques, surtout pour un public débutant.

Par exemple, dès le premier dialogue :

— **Merhaba ! Ben Murat. Adınız ne ?**
Bonjour ! Moi, [c'est] Murat. Comment vous appelez-vous ?
(*Prénom-votre [est] quoi ?*)

Ce type de traduction révèle des traits typologiques importants : l'absence de verbe *être*, la suffixation possessive, l'ordre syntaxique particulier. Mais elle alourdit inutilement l'analyse et peut désorienter un apprenant débutant encore peu familiarisé avec ces concepts.

Autres exemples :

Ali hasta. (Ali [est] malade.) (absence de suffixe ; 3e pers. singulier du verbe être n'a pas de suffixe propre)

İyiyim, teşekkürler. Ya siz ? (Je vais bien, merci. Et vous ?)
→ Bien-suis-je, remerciement-les. Quant à vous ?

Görüşürüz. (A bientôt.)

→ Se voir-allons-nous.

Une traduction trop mécanique devient rapidement contre-productive : elle surcharge la compréhension, ralentit l'accès au sens global, et ne reflète pas toujours le registre naturel en français.

C'est pourquoi cette méthode de traduction mot-à-mot a été utilisée de manière ponctuelle, principalement au début du parcours, et pas systématiquement.

3.2 Dialogues standardisés vs dialogues naturels

Un autre défi central réside dans la tension entre la nécessité de progressivité grammaticale et le souci de proposer des dialogues naturels, authentiques et culturellement pertinents.

Plutôt que d'introduire des énoncés artificiels ou trop didactiques (du type : *Quelle est ta couleur préférée ?*), nous avons privilégié des situations réalistes, inspirées de la vie quotidienne. Ainsi, pour introduire les noms de couleurs, un dialogue en boutique de vêtements a été préféré : *Je voudrais un pantalon noir ; j'ai besoin d'un chemisier blanc.*

Ce type de mise en situation permet d'ancrer l'apprentissage lexical dans un contexte concret, tout en intégrant progressivement les structures grammaticales visées.

Cependant, ce choix de naturalité rend difficile le calibrage progressif des formes grammaticales. Par exemple, l'introduction du futur suppose la maîtrise préalable du présent, des mécanismes de suffixation et de l'harmonie vocalique, ce qui retarde son apparition dans la méthode.

Par ailleurs, la contrainte éditoriale de limiter les dialogues à deux locuteurs (une voix féminine et une voix masculine) restreint la diversité des situations communicatives. Or, certaines scènes — dans un restaurant, un contexte familial, un cadre professionnel — nécessiteraient plus de deux interlocuteurs. Cela conduit à des ajustements artificiels : création de personnages secondaires quasiment silencieux, ou se limitant à une seule réplique. Par exemple, dans un dialogue au restaurant, l'homme interagit avec le serveur, tandis que la femme n'intervient que très brièvement, afin de conserver une illusion de réalité tout en respectant la contrainte des deux voix.

De même, un dialogue initialement conçu pour quatre personnages (père, mère, deux enfants) a dû être scindé en deux dialogues binaires (mère/fils puis père/fille), pour faciliter l'enregistrement audio. Si cette solution est techniquement viable, elle réduit la richesse des interactions, obligeant à des ajustements dans l'écriture pour préserver la fluidité et la cohérence des scènes.

3.3 Intégration des éléments culturels

Autre contrainte éditoriale : chaque leçon doit comporter une "note culturelle", destinée à enrichir la méthode et à ancrer l'apprentissage dans un contexte socio-culturel concret. Si cette exigence est pertinente et enrichissante, elle peut parfois complexifier le travail de l'auteur, notamment lorsque les notions grammaticales ou lexicales introduites dans la leçon ne se prêtent pas facilement à une illustration culturelle.

Par exemple, certaines structures purement morphologiques (suffixes, cas grammaticaux) ou certains mots techniques peu évocateurs rendent difficile l'élaboration d'un encadré culturel cohérent, sans paraître déconnecté du dialogue.

Néanmoins, lorsque cela est possible, cette contrainte peut devenir une opportunité didactique. Elle permet de sensibiliser l'apprenant aux usages, coutumes, comportements sociaux, éléments essentiels à la compétence interculturelle.

Des thèmes tels que le retrait des chaussures en entrant dans une maison, les formes de salutations genrées, ou encore les rituels familiaux lors des fêtes (comme le baise-main aux personnes âgées) offrent de véritables fenêtres culturelles, à condition que leur intégration soit pertinente, bien contextualisée et cohérente avec les objectifs linguistiques.

4 Conclusion

La rédaction d'une méthode *Assimil* pour l'apprentissage du turc a mis en évidence la nécessité de trouver un équilibre subtil entre les exigences pédagogiques, les contraintes éditoriales et les particularités linguistiques propres à la langue. Chaque choix —qu'il s'agisse du vocabulaire introduit, de la structuration des dialogues ou de l'ordre d'apparition des notions grammaticales— repose sur un arbitrage délicat entre accessibilité pour l'apprenant et fidélité à la langue authentique.

Malgré ses particularités typologiques —agglutination, ordre syntaxique SOV, harmonie vocalique, sujet omis—, le turc se distingue par une grande régularité morphologique et une logique interne rigoureuse. Une fois les mécanismes fondamentaux assimilés, cette stabilité structurelle permet une progression rapide, grâce à une grammaire stable, automatisable et hautement productive.

La méthode que nous avons conçue vise à réconcilier plusieurs impératifs :

— le naturel des dialogues, ancrés dans des situations de communication réelles,

— une progression grammaticale progressive et maîtrisée, respectueuse du rythme de l'apprenant,

— l'introduction progressive des éléments culturels, essentiels à une véritable compétence communicative,

— le tout en respectant les cadres imposés par la ligne éditoriale, en matière de format, de voix audio, de structure des leçons.

Si certaines concessions ont été nécessaires, nous avons veillé à préserver une cohérence didactique, en intégrant des dialogues réalistes, des formulations authentiques, des notes culturelles pertinentes et des explications grammaticales ciblées.

Ce travail, entre contrainte et créativité, illustre bien les défis posés par l'enseignement d'une langue structurellement éloignée du français. Il témoigne également de la richesse du turc, dont la logique interne, une fois comprise et maîtrisée, devient une alliée précieuse pour l'apprenant, une source de plaisir linguistique.

Références bibliographiques

GEORG Stefan, SIDWELL Paul James, RAMER Alexis (1999), "Telling general linguists about Altaic", in *Journal of Linguistics*, Cambridge University Press.

JOHANSON Lars & CSATO Éva A. (éds.) (1998). *The Turkic Languages*. London, Routledge.

ÖZTÜRK Balkız (2008), "Non-configurationality : Free word order and argument drop in Turkish", *The Limits of Syntactic Variation*, John Benjamins.

UYGUN Serkan (2022), *Processing pro-drop features in heritage Turkish*, in *Frontiers in Psychology*, vol. 13.