Dilbilim : İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Dergisi = Revue du Department de Langue et Litterature Françaises de la Faculte des Lettres de l'Universite d'Istanbul.-- İstanbul : İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, 1976-

c.: şkl., tbl.; 24 cm.

Yılda iki sayı

ISSN 0255-674X

1976-1981 arası bütünleyici başlık "İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Fransızca Bölümü Dergisi", 1998'den önce de "Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitim Bölümü" olarak geçmektedir.

1. DİL BİLİMİ. 2. DİL BİLİMİ - DİL EĞİTİMİ. 3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ.

Üniversite Yayın No: 4809
ISBN No: 0255-674X

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ

BATI DİLLERİ VE EDEBİYATLARI BÖLÜMÜ
FRANSIZ DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI DERGİSİ

Revue du Département de langue et littérature françaises de la Faculté des lettres de l'Université d'Istanbul

DİLBİLİM

XVIII

2007

CİLT : 2 - VOLUME : 2

Doç. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ
Arş. Gör. Hüseyin Necmi ÖZTÜRK

İSTANBUL – 2009

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Nedret ÖZTOKAT
(Dergi Sorumlusu)

Prof. Dr. Ayşe Dilek ERBORA
Prof. Dr. Güler ÇELGİN
Prof. Dr. Emel ERGUN
Doç. Dr. Arzu KUNT
Doç. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ
Yrd. Doç. Dr. Arsun URAS YILMAZ

DİLBİLİM DERGİSİ HAKEM KURULU
Prof. Teta Christidou – Aristote Üniversitesi
Prof. Dr. Christos Clairis – René Descartes Üniversitesi (Paris-V)
Prof. Dr. Emel Ergun -İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Tuna Ertem - Ankara Üniversitesi
Prof. Nicole Everaert Desmedt – Saint –Louis Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Dilek Erbora - İstanbul Üniversitesi
Prof. Jacques Fontanille – Limoges Üniversitesi
Prof. Isabelle Klock Fontanille – Limoges Üniversitesi
Prof. Dr. Gülnihal Gülmez – Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin Gümüş – Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Doğan Günay – Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Tanju İnal - Bilkent Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Kaş- Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynel Kıran - Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Kıran – Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep Mennan - Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nedret Öztokat - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Necmettin K. Sevil - İstanbul Üniversitesi

ADRES
İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü
Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Beyazit –İstanbul

İ. Ü. Basım ve Yayınevi Müdürlüğü
İstanbul-2009

Yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.
La responsabilité des écrits incombe aux auteurs.

İÇİNDEKİLER

Brigitte MARIN
"Jouer un rôle d'expert pour construire et mobiliser des ressources"..... 1

Füsun ŞAVLI, Yaprak Türkan YÜCELSİN
"Quelles competences faut-il developper chez les futurs professeurs de français?" 13

Mustafa SARICA
"Derin biçimbilim ve Türkçe'nin kara kutusu" 23

Nurcan DELEN KARAAĞAÇ
"A propos de quelques concepts linguistiques" 31

Françoise GUERIN
"L'expression Spatiale En Ingouche" 41

Yavuz KIZILÇİM
"Charles baudelaire'de (Elem Çiçekleri) ve Cemal Süreya'da (Sevda Sözleri) el üzerine kurulu söylemler" 57

Nurten SARICA
"Çocukta nicelik ve sayı kavramı üzerine" 77

TANITMA YAZILARI

Nedret ÖZTOKAT
"La feminisation des noms de metiers, en français et dans d'autres langues, sous la direction d'A.-M.Houdebine-Gravaud, l'Harmattan, 1998" 85

Arsun URAS YILMAZ
"Faits de langue en turc et en français modernes" 89

Selim YILMAZ
"Vers une grammaire linguistique du turc"..... 93

Kamil İŞERİ
"Sözcükbilime Giriş" 97

H. Nemci ÖZTÜRK
"Uluslararası Çekinceli Söylemler Sempozyumu Üzerine Notlar" 107

Selin GÜRSES
"Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı" 111

JOUER UN RÔLE D'EXPERT POUR CONSTRUIRE ET MOBILISER DES RESSOURCES

Brigitte MARIN
Université de Paris Est (Université de Paris 12 - IUFM de Créteil)
Université de Paris 8 (EA ESSI – ESCOL)

Abstract

This study aims to show the result of a task concerning the revision of narrative texts with students of the end of elementary school. It consists in making the writer read similar texts written by peers, about the same subject. So he has to produce critiques on the texts he has read in order to build for himself the mental model of the expert.

Key words: *writing, narrative texts, mental model, expert, skills.*

Introduction

Cette étude vise à montrer l'effet, sur la construction de la représentation mentale d'un modèle de texte narratif, d'une situation de réécriture particulière, où des élèves de la cinquième année de l'école élémentaire française sont conduits à adopter une posture d'expert.

Les analyses présentées s'adossent à des travaux[1] consacrés à l'étude de dispositifs facilitant la diversification et la mobilisation de ressources pour écrire et penser les activités d'écriture. Ces travaux prennent en compte le rôle de plusieurs modalités de travail collaboratif à distance dans l'acquisition de compétences rédactionnelles de textes explicatifs et narratifs.

[1] Ce travail fait partie d'un volet du projet de recherche de l'équipe Coditexte "Enseigner/apprendre à produire et à rédiger des textes informatifs, des textes de fiction", coordonné par Jacques Crinon, à qui je tiens à adresser mes remerciements. Ce projet a bénéficié d'un soutien de l'IUFM de Créteil – Université de Paris 12. Il s'inscrit aussi dans le programme du GDR CNRS 2657 "Pratiques de la production verbale écrite".

QUELLES COMPETENCES FAUT-IL DEVELOPPER CHEZ LES FUTURS PROFESSEURS DE FRANÇAIS?

Füsun ŞAVLI
Yaprak Türkan YÜCELSİN
Marmara Üniversitesi

Abstract

Our objective in this article is to name and explain briefly the competences which are referred to in the Common European Framework of Reference for Languages prepared by European Council and then, based on those, we aim at going through and expressing our views on which competences should be acquired and improved while educating French teachers in order for a good quality of language education.

Key words: *Competences, knowledge, teacher training, teaching French as a foreign language, self assessment, communicative approach.*

De la compétence linguistique à la compétence communicative

Dans cet article, nous allons essayer tout d'abord de définir et d'éclaircir le terme de « compétences » qui joue un rôle primordial aussi bien dans le domaine de didactique des langues étrangères que dans la formation des futurs professeurs de français.

Parallèlement à la *dichotomie* langue/parole élaborée par Saussure. Chomsky a proposé les notions compétences et performances. La compétence étant la faculté du langage qui est innée et universelle chez chaque individu se transforme en performance par la production des phrases et des énoncés du locuteur. Selon la théorie transformationnelle-générativiste de Chomsky, « la compétence peut être définie comme l'aptitude d'un locuteur-auditeur à comprendre et à produire une infinité de phrases et la performance, comme l'ensemble des productions réalisées par ce locuteur-auditeur » (Öztokat 1993 : 68).

Toutes les connaissances concernant la langue telles que la phonologie, le lexique, la morphologie, la syntaxe qui forment la compétence linguistique doivent trouver leurs applications dans l'usage des individus qui changent selon les facteurs personnels, socio-culturels, éducatifs et socio-affectifs. Si l'on réduit les objectifs de l'enseignement/apprentissage de langue aux seules compétences dans le sens de Chomsky, on ne peut développer chez les apprenants que les compétences linguistiques visées dans certaines méthodes antérieures telles que la grammaire-traduction et la méthode directe.

Or, de nos jours, l'approche communicative se donne comme l'objectif prioritaire la communication, d'où la nécessité de faire acquérir à l'apprenant la compétence de communication. C'est ainsi que la compétence de communication créée par Hymes est entrée dans le domaine de didactique des langues étrangères. « Ce concept représentant une contestation et une extension de la notion chomskyenne de compétence, Hymes désigne sous l'expression compétence de communication la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. » (Coste, Galisson 1976 : 106)

En partant de la définition donnée par Hymes, on peut souligner que les apprenants doivent posséder non seulement des règles linguistiques propres à une langue étrangère mais aussi des règles psycho-socio-culturelles qui vont leur permettre d'acquérir la capacité de les utiliser dans diverses situations langagières. C'est de cette nécessité que Sophie Moirand a classifié la compétence de communication en plusieurs composantes de la manière suivante :

« Composante linguistique

Composante discursive

Composante référentielle

Composante socio-culturelle » (Moirand 1982 : 20)

Comme les nouvelles tendances ont modifié la façon d'enseigner ainsi que celle d'apprendre en mettant l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage selon leurs besoins et leurs attentes, les professeurs de français ont été obligés de réviser leur formation afin de répondre aux orientations communicatives. Dans cette perspective, les connaissances linguistiques données dans les méthodes antérieures doivent être

transformées en compétences linguistiques et complétées par d'autres compétences telles que compétences socio-culturelles et pragmatiques.

Les composantes linguistiques qui visent à développer chez les apprenants le lexique, la grammaire et la phonologie ne sont pas suffisantes toutes seules à leur faire agir dans des situations de communication. Parce que apprendre une langue n'est pas seulement de posséder les savoirs linguistiques propres à chaque langue mais aussi de les appliquer conformément aux codes socio-culturels. Selon J-P. Robert, « (...) la première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue (par l'étude des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole qui résultent de leur combinaison), et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé. (...) La seconde finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est donc de doter l'apprenant d'une compétence communicative qui inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole, celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer, et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises. (...) En conséquence, enseigner signifie en didactique des langues : doter l'apprenant d'une compétence langagière, notion qui réunit compétence linguistique et compétence communicative. » (Robert 2002 : 30)

Cette citation met l'accent sur les finalités de l'enseignement d'une langue étrangère en s'appuyant sur la compétence linguistique et la compétence communicative dont l'apprenant devrait être muni pour communiquer dans une situation de communication.

La composante discursive implique l'utilisation et l'adaptation des connaissances linguistiques acquises dans les études et les analyses de différents types de textes (ou discours) tels que argumentatif, narratif, descriptif et littéraire d'une façon appropriée aux situations de communication où se situent les apprenants. La pluralité des genres de textes oraux et écrits qui doivent être abordés dans le domaine de didactique de langue nécessite l'acquisition de la compétence discursive.

Quant à la composante référentielle, dans l'appropriation d'une langue étrangère, les éléments extra-linguistiques « (...) qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment » (Cuq, Gruca 2002 : 151) sont aussi importants que les

éléments linguistiques. C'est par le biais de cette compétence que les apprenants peuvent comprendre ce dont on parle et l'utiliser dans des situations appropriées aux facteurs socio-culturels.

A propos de la composante socio-culturelle, nous pouvons dire que c'est la connaissance des règles socio-culturelles propres à chaque société qui va permettre aux apprenants de comprendre les Autres et de se comprendre facilement parce que « apprendre une langue, c'est aussi apprendre une culture (...) » (Pretceille 1999 : 91). Pour mieux comprendre les manières de vivre et la vision du monde des Autres, les connaissances culturelles jouent un rôle primordial puisque chaque langue véhicule sa propre culture.

Cadre européen commun de référence et les compétences

Quant au *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui est un outil de référence pour les formateurs d'enseignants, les concepteurs de programmes et d'examens, les auteurs et les utilisateurs de manuels et de matériels pédagogiques, il traite également la notion de « compétences » d'une manière détaillée. Selon *le Cadre*, on peut définir les compétences de la manière suivante : « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir » (Conseil de l'Europe 2001 : 15). Cette définition nous permet de constater l'interdépendance des termes « connaissances, habilités et dispositions » qui sont indispensables pour l'apprentissage d'une langue puisque pour apprendre une langue on a besoin non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire et des savoir-être.

L'intérêt de parler du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, c'est de montrer qu'il est un référentiel qui « se présente comme un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes » (Cuq 2003 : 212) pour la didactique des langues étrangères et qu'il est incontournable de l'appliquer d'une façon convenable dans les cours de langues.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues constitue une approche nouvelle et détaillée de la description de l'utilisation de la langue. Il contient des compétences générales et des compétences communicatives langagières. Il définit également « les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout le moment de la vie. » (Conseil de l'Europe 2001 : 9)

D'autre part, le Cadre s'appuie sur les exigences d'une nouvelle approche de l'enseignement de langue étrangère et les concepts fondamentaux : les compétences générales, les compétences communicatives langagières et les activités langagières étant les composantes principales de l'enseignement/apprentissage de langue.

Le Cadre européen commun de référence nous permet également de réfléchir sur tous les aspects de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Notons que, dans le Cadre européen commun de référence, il y a deux types de compétences :

1-Compétences générales et

2-Compétences communicatives langagières.

Les compétences générales (Conseil de l'Europe 2001 : 86) reposent sur

- les savoirs (connaissances)
- les savoir-faire (capacités)
- les savoir-être (traits de la personnalité, attitudes, etc.) et
- les savoir-apprendre.

Quant aux compétences communicatives langagières (Conseil de l'Europe 2001 : 86), nous pouvons les regrouper en trois composantes qui sont les suivantes:

- Compétence linguistique
- Compétence sociolinguistique
- Compétence pragmatique

« La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. (...) Les connaissances peuvent être conscientes et explicitables ou non. (...) Leur organisation et leur accessibilité varient d'un individu à l'autre.» (Conseil de l'Europe 2001 : 17-18)

Et la compétence linguistique comprend :

« • la compétence lexicale

• la compétence grammaticale

• la compétence sémantique

• la compétence phonologique et

• la compétence orthographique. » (Conseil de l'Europe 2001 : 87)

Quant à la compétence sociolinguistique, elle « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes. » (Conseil de l'Europe 2001 : 18)

Et la compétence sociolinguistique contient les points suivants :

« • les marqueurs des relations sociales

• règles de politesse

• expressions de la sagesse populaire

• différences de registre

• dialecte et accent » (Conseil de l'Europe 2001 : 93)

La troisième composante de la compétence communicative langagière qui est la compétence pragmatique « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. » (Conseil de l'Europe 2001 : 18)

Il est indispensable de parler brièvement du *Portfolio européen des langues* en tant qu'un outil supplémentaire qui a été élaboré après *le Cadre européen commun de référence* comme un document personnel pour donner la notion d'auto-évaluation. Ce document permet aux apprenants d'évaluer leurs connaissances linguistiques et leurs expériences culturelles ainsi que de faciliter la mobilité des étudiants. Il encourage le plurilinguisme et renforce la motivation des apprenants. *Le Portfolio* est composé de trois parties :

1- Le passeport de langues

2- La biographie langagière

3- Le dossier

Le passeport de langues donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues. A l'aide d'une grille d'évaluation, le passeport de langues donne à l'apprenant la possibilité d'indiquer son niveau de langue.

La biographie langagière permet à l'apprenant d'établir ce qu'il sait faire dans chaque langue et de mentionner les expériences culturelles; elle est organisée en vue de la promotion du plurilinguisme.

Quant au dossier, il offre à l'apprenant la possibilité de recueillir des différents matériels qui lui serviront à illustrer ses acquis et les expériences mentionnés dans la biographie langagière.

De nos jours, il existe trois Portfolios européens des langues propres à des publics différents :

1- L'école primaire

2- Le collège

3- Les grands adolescents et les adultes.

Réflexions sur les compétences à acquérir

Après une vue d'ensemble sur les différents types de compétences, nous allons parler de nos propres réflexions* sur les compétences indispensables que les futurs professeurs de français devraient posséder et utiliser tout au long de leur parcours professionnel dans des établissements scolaires.

Les nouvelles approches dans le domaine de langue obligent les futurs professeurs de français, de réviser leurs compétences pour qu'ils puissent répondre à des besoins et des attentes des apprenants de langues qui se situent au centre de l'enseignement/apprentissage. S'il faut donner un exemple concret, nous pouvons parler du *portfolio européen de langues* que chaque futur professeur de français devrait être capable de l'utiliser au sein d'un

* Ces réflexions ont été obtenues lors de la formation continue organisée les 5-9 septembre 2005 au Lycée Saint Benoît avec le soutien du Ministère de l'Education Nationale Turc et subventionnée par la Fédération Internationale des Professeurs de Français.

établissement scolaire afin de sensibiliser ses apprenants tant à l'autonomisation qu'à l'auto-évaluation.

Comme nous l'avons déjà indiqué ci-dessus, les compétences linguistiques sont incontournables dans la formation des enseignants mais elles doivent être complétées par les compétences telles que les compétences pragmatiques, socio-culturelles, les compétences à gérer la classe, à utiliser des matériels techniques au service de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Pour établir la communication non verbale en classe de langue, les futurs professeurs de français devraient utiliser la voix et l'intonation qui sont deux éléments prosodiques indispensables pour tenir l'attention et la curiosité des apprenants ainsi que pour faciliter l'accès au sens. Il faut les doter également des compétences gestuelles et corporelles en tant que le langage du corps qui joue un rôle important pour maintenir la gestion en classe de langue. Parce qu'à côté des compétences linguistiques, la place du comportement paralinguistique est d'une importance majeure. Or, l'objectif visé dans la plupart des facultés de pédagogie est de doter les futurs professeurs de langues des connaissances théoriques sans insister sur le rôle et l'importance des compétences paralinguistiques.

D'autre part, créer une atmosphère de confiance en supprimant l'épée de Damoclès (Courtillon 1995 : 109) va aider les enseignants à rendre autonomes leurs apprenants dans leur processus d'apprentissage et de les motiver également à apprendre une nouvelle langue. C'est à l'aide de cette confiance que les apprenants peuvent s'exprimer en toute liberté et se lancer facilement dans le bain linguistique. Nous ne pouvons procurer cette confiance que par le travail de groupe où chaque apprenant peut s'exprimer librement en rapport des relations interpersonnelles. Cependant, par manque de compétences linguistiques et de compétences communicatives, les futurs professeurs de langue se sentent timides et s'élancent dans des exercices structuraux au lieu des exercices de conceptualisation où l'on met en œuvre une pédagogie de découverte dont l'objectif est de faire réfléchir les apprenants sur le fonctionnement de la langue en question. C'est ce que nous avons remarqué tout au long de notre expérience professionnelle. Or, l'acte didactique vise à créer des conditions favorables pour le développement de capacités des apprenants qui vont leur permettre d'auto-structurer leurs connaissances.

Du fait que la classe de langue est un lieu d'échanges, chaque futur professeur de langue étrangère devrait posséder la compétence à gérer la classe

afin de maintenir la communication en interaction. Il serait également souhaitable que les professeurs de français sachent élaborer des diverses activités avec une démarche bien encadrée et structurée respectant d'une part aux objectifs fixés en amont et d'autre part répondant aux styles et aux stratégies d'apprentissage des apprenants. Ils doivent également savoir orienter les apprenants pour faciliter leur processus d'apprentissage en tenant compte des facteurs socio-affectifs des apprenants. C'est ainsi que nous pouvons augmenter la participation active des apprenants et promouvoir l'interaction en classe.

De nos jours, comme les TICE (Technologie de l'Information et de la Communication en Education) occupent une place considérable dans le domaine de didactique des langues étrangères, les professeurs de français devraient savoir utiliser des matériels techniques tels que le rétroprojecteur, l'internet, le data show ainsi que des matériels pédagogiques conformes aux compétences visées et aux activités élaborées. C'est ainsi qu'il est nécessaire pour les futurs professeurs de français de se référer aux documents authentiques dans le but de sensibiliser les apprenants aux dimensions socio-culturelles des langues.

Pour conclure, nous pensons qu'il faudrait continuer à intensifier l'enseignement/apprentissage des langues en s'appuyant sur les compétences communicatives langagières pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, une multiplication des échanges interpersonnels pour que l'apprentissage des langues se poursuive tout au long de la vie.

Ces réflexions ne constituent pas un travail exhaustif. Il ne s'agit que de quelques constatations obtenues lors d'une expérience professionnelle réalisée avec la participation des professeurs de français de divers établissements scolaires à la formation continue dont nous avons déjà parlé.

Bibliographie

Abdallah Pretceille M. (1999) *L'Education interculturelle*, PUF, Que sais-je?, Paris.

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier.

Conseil de l'Europe (2001) *Portfolio européen des langues*, Didier.

Coste D., Galisson R. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette.

Courtillon J. (1995) "Unité didactique" dans *Le Français Dans Le Monde*, n° spécial, pp.109-120.

Cuq J.-P. (2003) (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International.

Cuq J.-P., Gruca I. (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble.

Moirand S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.

Öztokat N. (1993) "Analyse des erreurs/analyse contrastive" dans *Grammaire et Didactique des Langues*, Anadolu Universitesi yayinlari, Eskisehir, pp.66-76.

Robert J-P. (2002) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris.

DERİN BİÇİMBİLİM VE TÜRKÇE'NİN KARA KUTUSU

Mustafa SARICA
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Abstract

This study is a result of understanding Turkish by means of morphology. Turkish with its agglutinative structure has a fundamental texture to reach root morpheme. To reach this texture let one to reach semantic root which is linked to morphological root. In this study, we focused on three voiced words to understand their internal structure. Our claim is that these three voiced words are stems derived from two voiced words which are known as roots traditionally. To prove this thesis we use deep morphology term and method in Turkish. The deduction method which is applied requires a voyage from hidden texture of language to narrowed real root. At this circumstance it is clear that the letters which is at the end of the three voiced words has derivation functions. A traditional and surface approach to topic can claim that these morphemes can't be divided into smaller pieces. But, as we claimed before these words are in a spinning circle of morphological and semantic unity.

Key words: Morphology, morpheme, structure radical, stem, deep morphology, root morpheme

Biçimbilim ve sözdizim bir dilin yapısal doku ve örgüsünü çözümlemede en önemli ölçütlerdendir. Dil gibi her çağda ayrı görüntüye bürünen, söz dağarcığını yenileyen, ağızlarda eğilip bükülen, toplumsal ve yerbilimsel etmenlere göre kılık değiştiren bir olgunun sürekli izlenebilmesi kolay değildir. Öncesi unutulmuş yapılar bir anadilin doğal kullanıcıları için de bilinmezlik örtüsüne bürünmüştür. Kökenbilim sözcüklerin üzerine çağların örttüğü bu tozu kaldırmaya çalışır. Ne var ki bu iş her zaman matematiksel sonuçlarla açığa kavuşacak durumda değildir. Kimi zaman el yordamıyla kimi zaman da egemen görüşle ulaşılan sonuç açıklanmaya çalışılır. Ancak bu karmaşık yollarda